MASTER
NEGATIVE
NO. 91-80322-7

MICROFILMED 1991

COLUMBIA UNIVERSITY LIBRARIES/NEW YORK

as part of the
"Foundations of Western Civilization Preservation Project"

Funded by the
NATIONAL ENDOWMENT FOR THE HUMANITIES

Reproductions may not be made without permission from
Columbia University Library

COPYRIGHT STATEMENT

The copyright law of the United States -- Title 17, United States Code -- concerns the making of photocopies or other reproductions of copyrighted material...

Columbia University Library reserves the right to refuse to accept a copy order if, in its judgement, fulfillment of the order would involve violation of the copyright law.

AUTHOR:

STRUMPELL. LUDWIG

TITLE:

DIE PADAGOGIK KANT'S UND FICHTE'S ...

PLACE:

LEIPZIG

DATE:

1894

Master Negative #

91-80322-7

COLUMBIA UNIVERSITY LIBRARIES
PRESERVATION DEPARTMENT

BIBLIOGRAPHIC MICROFORM TARGET

Original Material as Filmed - Existing Bibliographic Record

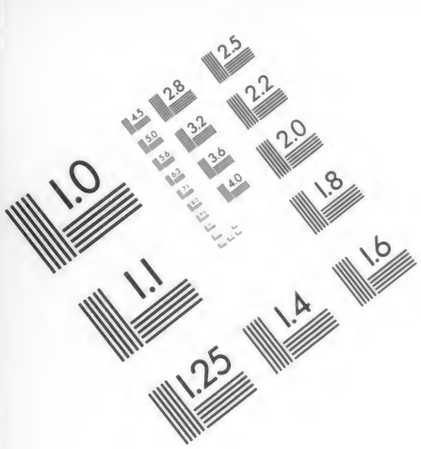
PHILOSOPHY
D193KD
St89

Strümpell, Ludwig, 1812-1899.
Die pädagogik Kant's und Fichte's von Ludwig Strümpell ... Leipzig, Deichert, 1894.
58 p. 22 cm. (His Pädagogische abhandlungen 1894. 2.hft.)

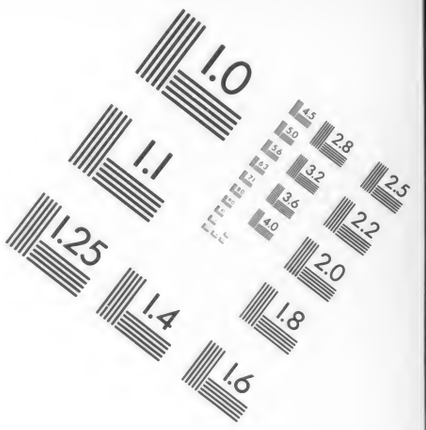
Restrictions on Use:

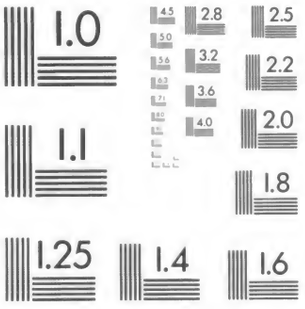
TECHNICAL MICROFORM DATA

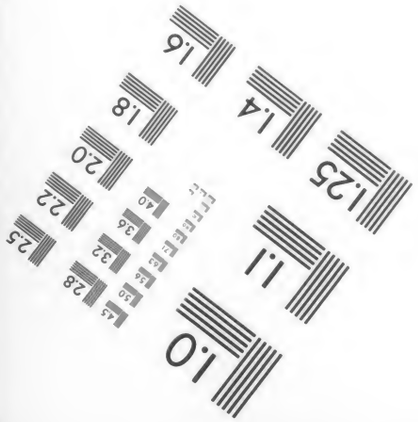
FILM SIZE: 35mm REDUCTION RATIO: 11X
IMAGE PLACEMENT: IA (IIA) IB IIB
DATE FILMED: 11-25-91 INITIALS GG
FILMED BY: RESEARCH PUBLICATIONS, INC WOODBRIDGE, CT



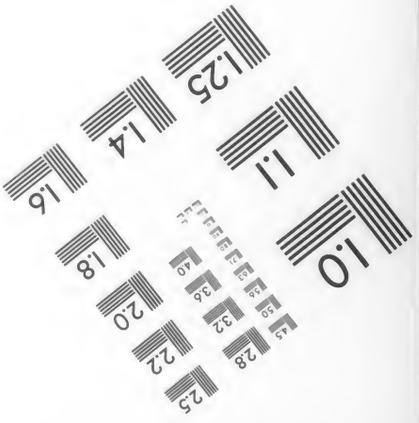
Association for Information and Image Management
1100 Wayne Avenue, Suite 1100
Silver Spring, Maryland 20910
301/587-8202







MANUFACTURED TO AIIM STANDARDS
BY APPLIED IMAGE, INC.



Pädagogische Abhandlungen
von
Ludwig Strümpell,
Professor an der Universität zu Leipzig.

Die
Pädagogik Kant's und Fichte's.

Von

Ludwig Strümpell,
Professor an der Universität zu Leipzig.

Leipzig.
A. Deichert'sche Verlagsbuchhandlung Nachf.
(Georg Böhme).
1894.

Preis dieses Heftes 1 Mk., des ganzen Bandes 4 Mk.

Man bittet die umstehende Ankündigung gefl. beachten zu wollen.

8

D193KD St89

Butler Library of Philosophy

PHILOSOPHIA VIRTUTIS CONTINET ET OFFICII ET BENE VIVENDI DISCIPLINAM

Columbia University

184

Pädagogische Abhandlungen.

2. Heft.

Pädagogische Abhandlungen.

Von

Ludwig Strümpell,
Professor an der Universität zu Leipzig.

Zweites Heft:

Die Pädagogik Kant's und Fichte's.

Leipzig.
A. Deichert'sche Verlagsbuchhandlung Nachf.
(Georg Böhme).
1894.

Die

Pädagogik Kant's und Fichte's.

Von

Ludwig Strümpell,
Professor an der Universität zu Leipzig.

(Der Pädagogischen Abhandlungen 2. Heft.)

Leipzig.
A. Deichert'sche Verlagsbuchhandlung Nachf.
(Georg Böhme).
1894.

Butler Library
Periodicals Dept
1-17-22

D
193KD
S+89

Mar. 21, 1922 E M M.

Einleitung.

Man erwartet von der Philosophie nicht bloß, daß sie die Quellen zur Erkenntniß der Natur und des Menschen öffnet und benutzen lehrt, sondern auch einerseits die Zielpunkte bezeichnet, die dem Individuum und der Gesellschaft in ihrer Entwickelung vorschweben sollen, andererseits die Mittel und Wege angiebt, wie zur Errreichung derselben die im Individuum und in der Gesellschaft vorhandenen Thätigkeiten am besten in Bewegung gesetzt und verwandt werden. In letzter Beziehung sind es besonders die Politik und die Pädagogik, welche, wenn sie nicht schwankend auf dem Meere einer unverstandenen und unbegriffenen Erfahrung umherirren wollen, in der Philosophie die Regeln und Gesichtspunkte ihrer Handlungen suchen, und zur Fähigkeit, ihnen zu folgen, sich vorbereiten müssen.

Nur fragt es sich, ob die Philosophie ihrerseits selbst sich in den Stand gesetzt hat, den von Seiten einer politischen oder pädagogischen Praxis an sie ergehenden Anforderungen zu genügen. Es ist klar, daß nicht jede Art von Philosophie auf gleich gute Weise dazu taugt, und daß andererseits bloße Behauptungen, womit eine Philosophie sich anpreisen wollte, in solchem Falle, wo das empirische Material einen schlagenden Beweis wissenschaftlicher Brauchbarkeit verlangt, nicht täuschen können. Dazu kommt, daß sowohl die Politik, wie die Pädagogik, was das praktische Verhalten betrifft, thatsächlich zu der Philosophie eine Stellung hat, aus der, wenigstens dem Anschein nach, auf die letztere kein vortheilhaftes Licht zurückfällt, indem man, den guten Willen zur Nutznießung alles Brauchbaren bei den Praktikern vorausgesetzt, diese dennoch wenig um die Philosophie sich bekümmern sieht.

Es scheint also, um weder den Philosophen zu nahe zu treten, noch den Praktikern zu viel einzuräumen, nicht nutzlos zu sein, näher nachzusehen, was jene in solcher Art geleistet haben. Die folgenden Blätter beabsichtigen, dazu von der pädagogischen Seite mit Beschränkung auf die Originalsysteme der neueren Zeit einen Versuch zu machen, und was sich über pädagogische Gegenstände in deren Schriften vorfindet, dem Leser übersichtlich mitzutheilen. Als Originalsysteme gelten aber bekanntlich: der Kriticismus Kant's, der Idealismus Fichte's, der Pantheismus Schelling's und Hegel's, der Realismus Herbart's.

Könnte man nun voraussetzen, daß die genannten Männer ebensosehr auf die Pädagogik ihren Fleiß verwandt hätten, wie es in Betreff anderer Theile ihrer Wissenschaft geschehen ist, so würde man zwischen solchen Arbeiten ohne Zweifel dieselben Gegensätze antreffen, wie dergleichen gegenwärtig etwa zwischen ihren ethischen oder naturphilosophischen oder psychologischen Arbeiten obschweben. Man würde diesen Gegensätzen genauer nachzuspüren und sie bis zu den Stellen zu verfolgen haben, wo sie im System aus den höher liegenden Gründen entspringen. Von diesen Stellen aus würde man wiederum die Systeme untereinander verknüpfen und sie in Bezug auf dieselben Fragepunkte sich einander kritisch durchdringen lassen können. Auf diese Weise wäre die Geschichte der neueren philosophischen Pädagogik, wenn es eine solche gäbe, am richtigsten behandelt; es ließe sich hoffen, daß wenigstens der theoretische Werth solcher Arbeiten ausgemittelt und hiermit zugleich für die Praktiker dasjenige gefunden würde, was man ihrer ausübenden Kunst mit Wahrscheinlichkeit empfehlen dürfte. Allein ein solches Verfahren erlaubt das vorhandene Material nicht. Dazu ist es theils zu wenig, theils hat es in den Systemen, mit Ausnahme eines einzigen, zu geringe Verbindung mit den Principien; und künstlich eine solche nachzubilden, möchte schwerlich Jemand der Mühe für werth halten.

Die beiden pantheistischen Systeme nämlich bieten, so zahlreich ihre Schriften auch sind, dem Pädagogen für das genannte Verfahren nur Unbedeutendes dar, wenn man nicht etwa Schelling's Büchlein „über das akademische Studium", und einige Schulreden und amtliche Schreiben von Hegel überschätzen will. Es ist in der That sehr zu bedauern, daß sich keiner von beiden bis zu den Problemen der Pädagogik herabgelassen hat; wäre dabei nur mit einiger Consequenz verfahren und ins Einzelne gegangen,

so hätte der Leser die Gelegenheit gehabt, neben dem vom Idealismus hinterlassenen Versuche noch ein Seitenstück ähnlicher Originalität zu betrachten.*)

Auch Kant hat kein umfassendes Werk über die Erziehungslehre hinterlassen. Das Wenige, was wir darüber von ihm besitzen, ist theils von den neuesten Herausgebern seiner sämtlichen Schriften unter dem Titel: „Ueber Pädagogik" zusammengestellt**), theils liegt es in andern Abhandlungen, namentlich in den Methodenlehren, zerstreut. Jener Aufsatz über Pädagogik enthält, wie schon eine oberflächliche Ansicht lehrt, meistens Erinnerungen, die sich dem Denker aus der Zeit seines eigenen Erzieherlebens darboten, aus diesen Erinnerungen abstrahirte Allgemeinsätze, theoretische und praktische Lehren, durchaus ohne systematische Ordnung, nur äußerlich abgetheilt, wie es dem Zwecke, darüber von Zeit zu Zeit einen öffentlichen Vortrag zu halten, so eben genügte. Die Darstellung wird ferner zeigen, daß auf Kant's pädagogische Reflexionen seine Lehren über das Wesen der Dinge, über Mechanismus und Causalität, über Freiheit und Nothwendigkeit, über Schein und Sein, mit Ausnahme weniger Anklänge, keinen Einfluß ausgeübt haben. Ebenso vermißt man darin, glücklicher Weise, jede weitere Folgerung aus der bekannten Ansicht vom radicalen Bösen in der menschlichen Natur; es herrscht darin vielmehr die heitere Denkweise eines gesunden Empirismus. Darin zwar wird man eine gewisse Einheit wahrnehmen, daß, wie es von Kant nicht anders zu erwarten war, die erziehende Kunst bei ihm durch das Grundprincip seiner Moral, durch die Idee der Pflicht und deren Allgemeinheit als Sittengesetz, eine hohe und edle Haltung empfängt, daß diesem Gesichtspunkte Alles, Disciplin, Unterweisung und Cultur, unterworfen wird. Deshalb ist auch für Kant der zu seiner Zeit und noch später so hitzig geführte Streit zwischen Humanismus und Philanthropinismus, zwischen Wort, Sache und Idee, so unwichtig, daß davon kaum eine Erwähnung geschieht, während andererseits der Gebrauch seines moralischen Princips doch Nüchternheit genug behält, die Möglichkeit seiner Realisation den Naturgränzen zu unterwerfen, die in den Begriffen Kind, Jüngling, Mann, Menschheit

*) Zusatz. Hegel's „Ansichten über Erziehung und Unterricht" sind später (1853) sehr ausführlich von Thaulow dargestellt.

**) Imm. Kant's sämmtliche Werke. Herausgegeben von K. Rosenkranz und F. W. Schubert. Leipzig bei Voß. 1838. Bd. IX, S. 368.

gegeben sind. Es ist also unzweifelhaft, daß Kant auch in diesem Fache Außerordentliches würde geleistet haben, wenn er sich einer umfassenden Bearbeitung der pädagogischen Wissenschaft unterzogen hätte, deren Aufgabe und hohe Bedeutung seine Seele mit Wärme erfüllte. „Hinter der Education, sagt er an einer Stelle, steckt das große Geheimniß der Vollkommenheit der menschlichen Natur, und es ist entzückend, sich vorzustellen, daß diese immer besser durch Erziehung werde entwickelt werden, daß man diese in eine Form bringen kann, die der Menschheit angemessen ist: dies eröffnet uns den Prospekt zu einem künftigen glücklicheren Menschengeschlechte." Er hat aber die Möglichkeit dieser Entwickelung nicht weiter erwogen.

Was Fichte betrifft, so konnte auch für diesen Denker, nach dessen Geistesgesinnung alle Erkenntniß nur Werth und Bedeutung hatte, sofern sie sich nach seiner Weise in Handlung und Leben übersetzen ließ, die Erziehungsangelegenheit nicht anders als vom höchsten Interesse sein. Man erkennt dies, obwohl auch er keine ausschließlich der Pädagogik gewidmete Schrift geschrieben hat, theils daraus, daß einige von seinen Arbeiten augenscheinlich selbst einen rein erziehenden Zweck in sich tragen, wie namentlich „die Bestimmung des Gelehrten", „die Bestimmung des Menschen" und „die Anweisung zum seligen Leben", theils aus den längeren oder kürzeren Aeußerungen, die man über das Erziehungswesen in seinen theoretischen Werken, namentlich in dem „System der Sittenlehre" findet, besonders endlich aus der bekannten Thatsache, daß er den politischen Einfluß, den er in seinem Kreise übte, hauptsächlich durch pädagogische Lehren, wie sie in den „Reden an die deutsche Nation" enthalten sind, öffentlich vermittelt hat.

Uebersieht man aber, was in solcher Weise von Fichte Pädagogisches hinterlassen ist, so darf es nicht auffallen, daß sich auch dieses, wollte man es versuchsweise systematisch behandeln, dazu ganz untauglich, daß es sich vielmehr an vielen Punkten geradezu widersprechend zeigt. Es hat dies ohne Zweifel seinen Grund einerseits schon in dem Umstande, daß das Interesse, welches Fichte in späterer Zeit für das Erziehungswesen hegte, eben nur von einer politischen Tendenz getragen und aus einer Quelle entsprungen war, aus der die Wissenschaft nicht schöpfen kann: aus der traurigen Lage und dem Drucke der deutschen Nation in jener Zeit, und aus der festen — es mag unbestimmt bleiben, ob wahren oder falschen Ueberzeugung, daß dieses Elend nur durch die bisherige schlechte und verfehlte Erziehung herbeigeführt, also auch nur durch eine zweckmäßigere Erziehung wieder zu vertilgen sei. Mußte hierdurch die Auffassung und Darstellung des pädagogischen Objekts eigenthümlich modificirt und einseitig werden, so kommt andererseits die bekannte Umwandlung in Betracht, welcher Fichte's philosophische Ansicht vom Individuum und von der Welt in Folge des pantheistischen Einflusses oder eigentlich in Folge der sich selbst aufhebenden Natur des Idealismus unterlag, und die so bedeutend war, daß die Werke, welche in die spätere Periode gehören, von einem ganz andern Denker, als die früheren, scheinen verfaßt zu sein.

Dieser Umstand macht es nöthig, daß man auch die Darstellung des vorhandenen auf die Pädagogik bezüglichen Stoffes nach jenen beiden Seiten theilt, also einerseits Alles zusammenfaßt, was Fichte als transcendentaler Idealist, andererseits dasjenige, was er späterhin, wo er zugleich einen politischen Zweck ins Auge faßte, darüber geäußert hat. Daß zwischen Früherem und Späterem freilich auch eine gewisse Verbindung gestiftet werden kann, wird in der Darstellung erwähnt werden.

Man bemerkt also, daß Beide, Kant und Fichte, einer äußeren Kritik allerdings mancherlei Stoff darbieten würden, und es hätte keine Schwierigkeit gehabt, über einige Hauptbegriffe, die von ihnen angewandt sind, namentlich über die bei Beiden zum Grunde liegende Freiheitslehre, über ihre Art, die psychischen Thätigkeiten aufzufassen, u. dgl., aus pädagogischem Gesichtspunkte eine combinirende Abhandlung beizufügen. Allein hier tritt nun die Beschaffenheit der Herbartschen Pädagogik ein, welche wegen ihrer systematischen Ausbildung und ihres inneren Reichthums den Kantischen und Fichteschen Lehren gegenüber eine Stellung einnimmt, daß daraus Alles, was über die letzteren die Kritik zu sagen hätte, kann hergenommen werden.

Hieraus ergiebt sich nun, daß Kant und Fichte zusammengefaßt und als historische Vorbereitung zur systematischen Pädagogik Herbart's angesehen werden müssen. In diesem Verhältnisse wird der Fortschritt von Kant zu Herbart, gegenüber dem von Kant zu Fichte, dem praktischen Pädagogen, der zugleich sich wissenschaftlich orientiren mag, hoffentlich einiges Interesse abgewinnen und, wenn nicht mehr, doch eine Anregung zur philosophischen Betrachtungsweise seines Gegenstandes sein können.

Erstes Kapitel.

Die pädagogischen Lehren Kant's.

1. Zunächst steht es fest, daß es Pflicht ist eines Jeden gegen sich selbst, an seiner Cultur zu arbeiten, wie auch eine mittelbare Pflicht gegen Andere, deren Vollkommenheit zu befördern.*) Namentlich folgt für die Ältern aus dem Verhältnisse der Ehe das Recht und die Verpflichtung, daß sie ihre Kinder nicht bloß ernähren und pflegen, sondern sie auch pragmatisch d. h. zur Befähigung, sich künftig selbst erhalten zu können, und moralisch bilden. Die Pflicht der Selbsterziehung dagegen folgt von seiner Freiheit einen sittlichen Gebrauch zu machen, also der Pflicht überhaupt Genüge zu thun. Dies heißt aber, daß er sich aus der Rohigkeit seiner Natur, aus der Thierheit immer mehr zur Menschheit, durch die er allein fähig ist, sich Zwecke zu setzen, emporarbeiten, seine Unwissenheit durch Belehrung ergänzen, seine Irrthümer verbessern und seinen Willen bis zur reinsten Tugendgesinnung cultiviren soll. Dazu darf ihn jedoch keineswegs die Rücksicht auf Vortheil bewegen, den die Cultur seiner Geistesvermögen ihm verschaffen möchte, insofern es nach solchen Gesichtspunkten vielleicht (nach Rousseau'schen Grundsätzen) für ihn das Erste wäre, in der

*) Sich unmittelbar die Vollkommenheit eines Andern zum Zweck zu setzen und sich zu deren Beförderung für verpflichtet zu halten, ist nach Kant widersprechend. „Denn darin besteht eben die Vollkommenheit des Andern, als einer Person, daß er selbst vermögend ist, sich seinen Zweck nach seinen eigenen Begriffen von Pflicht zu setzen, und es widerspricht sich, zu fordern (mir zur Pflicht zu machen), daß ich etwas thun soll, was kein Anderer, als er selbst, thun kann." B. IX. (Tugendlehre) S. 231.

Rohheit seiner Naturbedürfnisse zu bleiben und bloß dem Instinkte zu folgen. Es muß dem Menschen vielmehr, wenn er auch mit dem angeborenen Maße seines Vermögens für die natürlichen Bedürfnisse zufrieden sein könnte, doch erst die Vernunft dieses Zufriedensein mit solchem Maße durch Grundsätze anweisen: die Vollkommenheit muß eine Wirkung seiner That, das Maß derselben ein Werk seiner Freiheit sein.

2. Allein nicht bloß eine Pflicht ist die Erziehung nach Kant, sondern er ist auch von dem Bedürfnisse derselben überzeugt, was sich theils daraus ergiebt, weil er an sie die Erwartung unserer Vervollkommnung und unseres Glückes knüpft, theils aus tiefer liegenden theoretischen Gründen gefolgert wird. Der Mensch, meint er nämlich, ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß; er kann nur Mensch werden durch Erziehung; er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht. Das Thier ist schon Alles durch seinen Instinkt, und eine fremde Vernunft hat bereits Alles für dasselbe besorgt; der Mensch aber hat keinen Instinkt; er kommt roh auf die Welt; Andere müssen ihn warten, bilden, und den Plan seines Verhaltens für ihn machen.*)

Es wird hiermit die natürliche Nothwendigkeit der Erziehung behauptet: es ist Naturzweck des Menschen, erzogen zu werden — damit er Mensch sei. Dieses Müssen ist hier jedoch nicht aus dem Begriffe der menschlichen Natur deducirt, sondern es wird aus dem Gegensatze gegen die Thierheit geschlossen; auch der Mensch wäre und bliebe Thier, wenn er nicht erzogen würde: die Erziehung ändert die Thierheit in die Menschheit um. Wir müssen also diesen Mangel im Schlusse ergänzen und zu dem Ende nachsehen, wie Kant die menschliche Natur als solche charakterisirt; in dieser muß das Erziehungsbedürfniß objectiv begründet sein.

3. Im Allgemeinen aber hält Kant das Problem, den Charakter der Menschengattung anzugeben, für unauflöslich. Es bleibt, sagt er, um dem Menschen im System der lebenden Natur seine Classe anzuweisen und so ihn zu charakterisiren, nichts übrig, als: er hat einen Charakter, den er sich selbst schafft, indem er vermögend ist, sich nach seinen von ihm selbst genommenen Zwecken zu perfectioniren, wodurch er, als mit Vernunftfähigkeit begabtes Thier, aus sich selbst ein vernünftiges Thier

*) Ähnlich, aber vorsichtiger sagt auch Locke: „Ich glaube behaupten zu können, daß neun Zehntheile der Menschen das, was sie sind, gut oder böse, brauchbar oder unbrauchbar, durch die Erziehung werden."

machen kann. In solcher Stellung ist dann der Mensch unter allen Erdbewohnern durch eine technische, eine pragmatische und durch eine moralische Anlage von allen übrigen Naturwesen kenntlich unterschieden.

Seine technische Anlage drückt sich schon in der Gestalt und Organisation der Hand, der Finger und Fingerspitzen, in deren Bau und zartem Gefühle aus. Die Natur hat den Menschen dadurch nicht für eine einzige Art der Handhabung der Sachen, sondern unbestimmt für Alle, mithin für den Gebrauch der Vernunft geschickt machen und die Anlage seiner Gattung als eines vernünftigen Thieres bezeichnen wollen.

Durch seine pragmatische Anlage steigt er auf eine noch höhere Stufe. Sie liegt in dem natürlichen Hange seiner Art, im gesellschaftlichen Verhältnisse aus der Rohheit der bloßen Selbstgewalt herauszugehen und ein gesittetes (wenn gleich noch nicht sittliches), zur Eintracht bestimmtes Wesen zu werden, also kurz, sich zu civilisiren.

In Betreff seiner moralischen Anlage endlich muß die Frage entschieden werden, ob der Mensch von Natur gut oder von Natur böse oder für Eines oder das Andere gleich empfänglich sei, je nachdem er in diese oder jene ihn bildende Hände fällt. Die letzte Voraussetzung aber widerspricht sich, da ein mit praktischem Vernunftvermögen und Bewußtsein der Freiheit seiner Willkühr ausgestattetes Wesen sich in diesem Bewußtsein, selbst mitten in den dunkelsten Vorstellungen, unter einem Pflichtgesetze sieht, und das Gefühl hat, daß ihm oder durch ihn Anderen Recht oder Unrecht geschehe. Dieses ist nun schon selbst der intelligible Charakter der Menschheit überhaupt, und insofern ist der Mensch seiner angeborenen Anlage nach gut. Da aber doch auch die Erfahrung zeigt, daß in ihm ein Hang zur thätigen Begehrung des Unerlaubten, obgleich er weiß, daß es unerlaubt ist, also ein Hang zum Bösen sich so unausbleiblich und so früh regt, als der Mensch nur von seiner Freiheit Gebrauch zu machen anhebt, und darum als angeboren betrachtet werden kann: so ist der Mensch, seinem sensiblen Charakter nach, auch als von Natur böse zu beurtheilen.

Giebt es auf diese Weise also eine dreifache, durch natürliche Anlage ausgedrückte Bestimmung des Menschen, nämlich daß er sich cultiviren, civilisiren und moralisiren soll, und sieht man auf der andern Seite weiter keine Veranstaltungen der Natur, wodurch solche Bestimmung ohne Zuthun des Menschen erreicht würde: so ist klar, daß er einer künst-

lichen und wissenschaftlichen Hilfe, die ihm aus der besonderen oder allgemeinen Vernunftthätigkeit seiner selbst oder der Gattung entspringen mag, kurz der Erziehung bedürftig ist.

4. Was hieraus zunächst folgt, konnte der Scharfsinn eines Kant nicht übersehen: es ist die Verwickelung des Erziehungsproblems in einen Widerspruch mit sich selbst. Unmittelbar gesteht Kant, daß die Erreichung der menschlichen Bestimmung für das Individuum gänzlich unmöglich sei; sie könne nur der Menschengattung übertragen werden; nur diese vermöge die ganze Anlage zur Menschheit nach und nach aus sich herauszubringen. Allein auch dies sei zweifelhaft, wenn man bedenke, daß das Fortschreiten der Gattung doch immer von dem des Individuums abhänge, daß dieses aber doch erzogen werden müsse wiederum von einem Menschen, der selbst noch in der Rohheit der Natur liege und also etwas bewirken solle, dessen er selbst noch bedürftig sei; daß ferner die physische Bestimmung des Menschen, die Naturepochen seiner Entwickelung durchaus nicht mit den bürgerlichen zusammenträfen; und endlich, daß der Trieb zur Wissenschaft, als einer die Menschheit veredelnden Cultur, im Ganzen der Gattung keine Proportion zur Lebensdauer des Individuums habe, ganz abgesehen von der Unsicherheit in der Geschichte, womit das Fortschreiten der Gattung durch dazwischentretende staatsumwälzende Barbarei stets bedroht werde. „Man darf eben nicht, fährt Kant fort, die hypochondrische oder übellaunige Schilderung, die Rousseau vom Menschengeschlecht macht, das aus dem Naturzustande herauszugehen wagt, für Anpreisung, wieder dahin ein- und in die Wälder zurückzukehren, als dessen wirkliche Meinung annehmen, womit er die Schwierigkeit für unsre Gattung, in das Geleis der continuirlichen Annäherung zu ihrer Bestimmung zu kommen, ausdrückte; man darf sie nicht aus der Luft greifen: die Erfahrung alter und neuer Zeiten muß jeden Denkenden hierüber verlegen und zweifelhaft machen, ob es mit unsrer Gattung jemals besser stehen werde. Es bleibt vielmehr das Problem der moralischen Erziehung für unsre Gattung, selbst der Qualität des Princips, nicht bloß dem Grade nach, unaufgelöst, weil ein ihr angeborener böser Hang wohl durch die allgemeine Menschenvernunft getadelt, allenfalls auch gebändigt, dadurch aber doch nicht getilgt wird."

5. Hiernach scheint es also, als ob mindestens die an die Erziehung geknüpften Hoffnungen dem größten Theile nach müßten wieder aufgegeben werden. Dies geschieht aber bei Kant durchaus nicht; er beruft sich viel-

mehr, was unter solchen Umständen gar leicht und sehr verzeihlich ist, einerseits auf einen höheren göttlichen Beistand, und hält andererseits, trotz allen empirischen und theoretischen Einreden, an dem moralischen Gesetze, wonach der Mensch besser werden *soll*, unerschütterlich fest. Allerdings, sagt er, kann der Mensch die Erziehung seines Geschlechtes im Ganzen nur von der *Vorsehung* d. h. von einer Weisheit erwarten, die nicht die *seinige* ist: dennoch aber soll und kann die Menschengattung selbst Schöpferin ihres Glückes sein und darf mit moralischer d. h. zur Pflicht der Hinwirkung auf jenen Zweck hinreichender Gewißheit erwarten, daß sie durch ihre eigene Thätigkeit die Entwickelung des Guten aus dem Bösen dereinst werde zu Stande bringen.*)

6. Nach diesen Sätzen nähern wir uns dem Einzelnen, und fragen zunächst, was Kant von dem *Begriffe* der Erziehung und deren *Principe* sagt.

In Bezug hierauf heißt es: Weil die Entwickelung der Naturanlagen bei dem Menschen nicht von selbst geschieht, so ist alle Erziehung eine Kunst. Das Problem dieser Kunst ist aber das größte und schwerste, was dem Menschen kann aufgegeben werden; denn die Einsicht hängt von der Erziehung, und die Erziehung hängt wieder von der Einsicht ab. Sollte indeß diese Kunst bloß mechanisch entspringen und ohne Plan fortgehen, so würde sie viele Fehler und Mängel an sich tragen; sie muß also judiciös sein und auf Principien beruhen: *die Pädagogik muß ein Studium und der Mechanismus in der Erziehungskunst muß in Wissenschaft verwandelt werden.*

Als ein solches Princip der Erziehungskunst, das besonders die Männer, welche Pläne zur Erziehung machen, vor Augen haben sollten, nennt Kant: *Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich besseren Zustande des menschlichen Geschlechtes* d. h. *der Idee der Menschheit und deren ganzer Bestimmung angemessen erzogen werden*; der Erziehungsplan muß kosmopolitisch sein. Dieses Princip, meint er, sei von großer Wichtigkeit; nur unter seiner Anerkennung und Befolgung lasse sich ein zukünftiger besserer Zustand erwarten. Jedoch übersieht er auch nicht die Hindernisse,

*) In dem Aufsatze über Pädagogik herrscht gradezu eine der oben mitgetheilten entgegengesetzte Ansicht, wonach der Mensch von Natur weder gut noch böse, sondern keins von beiden ist; „denn er ist von Natur gar kein moralisches Wesen".

die sich ihm entgegenstellen und die auf der einen Seite in der Kurzsichtigkeit der Ältern, auf der andern in dem Mißverstande der Fürsten liegen sollen. Jene erziehen die Kinder meistens nur dafür, daß sie gut in der Welt fortkommen und in sie, sei sie auch noch so verderbt, passen*); diese betrachten die Unterthanen nur wie Instrumente zu ihren Absichten: der Eine sorgt nur für das Haus, der Andre nur für den Staat, Beide setzen sich nicht das Weltbeste zum Endzweck. Bei dieser Gelegenheit wird auch die Frage erhoben, wo der bessere Zustand der Welt herkommen solle, von den Fürsten oder von den Unterthanen? Kant polemisirt dabei gegen Basedow und Andere, und ist der Meinung, daß man das Meiste auf Privatbemühungen geben müsse, da alle Cultur von dem Privatmanne anfange und sich von daher ausbreite.

7. Wie Kant sich die *innere Gliederung* der Erziehungslehre dachte, erhellt aus der Art, wie er die erziehende Thätigkeit näher bestimmt. Dies geschieht zunächst in den Worten: „Unter der Erziehung verstehen wir die Wartung (Verpflegung, Unterhaltung), Disciplin (Zucht) und Unterweisung nebst der Bildung."

Hiernach würde also die Erziehungslehre, je nachdem man theilt oder verbindet, entweder in drei oder in vier Abschnitte zerfallen, nämlich in die Lehre von der Wartung, von der Disciplin, von der Unterweisung und von der Bildung; oder, wenn man die letztere, wozu man nach Kantischer Begriffsbestimmung berechtigt ist, mit der Disciplin zusammenfaßt, so bleiben nur die drei Theile, Wartung, Disciplin und Unterweisung, übrig. Es ist aber schon erwähnt, daß die Kantische Pädagogik nicht auf systematische Ordnung und Vollständigkeit Anspruch macht; und man darf sich also nicht wundern, wenn neben der genannten Eintheilung noch andere angetroffen werden.

Eine zweite Anordnung liegt in den Worten: „Die Erziehung schließt

*) „Weil man in der frühen Jugend nicht weiß, welche Zwecke uns im Leben aufstoßen dürften, so suchen Eltern ihre Kinder recht Vielerlei lernen zu lassen, und sorgen für die *Geschicklichkeit* im Gebrauch der Mittel zu allerlei *beliebigen* Zwecken, von deren keinem sie bestimmen können, ob er nicht etwa wirklich künftig eine Absicht ihres Zöglings werden könne, wovon es indessen doch *möglich* ist, daß er sie einmal haben möchte; und diese Sorgfalt ist so groß, daß sie darüber gemeiniglich versäumen, ihnen das Urtheil über den Werth der Dinge, die sie sich etwa zu Zwecken machen möchten, zu bilden und zu berichtigen." (Metaphysik der Sitten S. 41.)

Versorgung und Bildung in sich; diese ist 1. negativ, die Disciplin, die bloß Fehler abhält; 2. positiv, die Unterweisung und Anführung, und gehört insofern zur Cultur. Anführung ist die Leitung in der Ausübung desjenigen, was man gelehrt hat. Daher entsteht der Unterschied zwischen Informator, der bloß ein Lehrer, und Hofmeister, der ein Führer ist; jener erzieht bloß für die Schule, dieser für das Leben."

Eine dritte Eintheilung ist die in Privat- und öffentliche Erziehung. Hierbei sagt Kant, daß die letztere nur die Information betreffe, während die Ausübung der Vorschriften der Privaterziehung überlassen bleiben, und deshalb die Beförderung der letzteren der Hauptzweck der öffentlichen Erziehung sein müsse.

Endlich findet man noch eine vierte Gliederung: die Pädagogik handelt entweder von der physischen oder von der praktischen Erziehung. Die physische Erziehung ist diejenige, die der Mensch mit den Thieren gemein hat, oder die Verpflegung. Die praktische, oder auch die moralische genannt, ist diejenige, durch die der Mensch soll gebildet werden, damit er wie ein frei handelndes Wesen leben könne: sie ist Erziehung zur Persönlichkeit, Erziehung eines frei handelnden Wesens, das sich selbst erhalten, ein Glied in der Gesellschaft ausmachen und für sich selbst einen inneren Werth haben kann. Sie besteht demnach 1. aus der scholastisch-mechanischen Bildung, in Ansehung der Geschicklichkeit; ist also didaktisch (Informator); 2. aus der pragmatischen, in Ansehung der Klugheit (Hofmeister); 3. aus der moralischen, in Ansehung der Sittlichkeit.

8. Darf man sich eine Combination dieser Eintheilungen erlauben, so bemerkt man leicht, daß die zweite und dritte, weil sie dem Gegenstande zu äußerlich sind, von selbst wegfallen. Die erste läßt sich aber mit der vierten verbinden, und dann würde sich die Sache so darstellen: die Pädagogik handelt A. von der physischen Erziehung; zu dieser gehört die Wartung, Verpflegung, Disciplin und Cultur der Sinne und anderer Organe. B. von der praktischen Erziehung; zu dieser gehört die Unterweisung oder der Unterricht, die pragmatische Bildung, die moralische Bildung. Daß hierbei die Disciplin unter die physische Erziehung gestellt ist, darf nicht auffallen, da Kant späterhin selbst die Gemüthsbildung zu jener rechnet und diese ganz besonders von der Disciplin abhängig macht. Den Theil von der Cultur der Sinne und anderer Organe bringt Kant gleichfalls nur nachträglich, setzt ihn, wie die Disciplin, in nahe Beziehung zu den Gemüthskräften, und nennt ihn den positiven Theil der physischen Erziehung. Ja, er spricht sogar von der Cultur der Seele als einer „gewissermaßen" physischen, im Unterschiede von derjenigen Geistesbildung, die auf die Freiheit und damit auf die Moral hinzielt; so daß also, wer die obige Gliederung durchführen will, diesen Theil noch hinzusetzen mag.

Wir gehen jetzt zu Kant's näheren Bestimmungen der genannten Begriffe über.

9. Was zunächst die Verpflegung, Ernährung und Wartung der Kinder betrifft, so finden sich darüber treffende Bemerkungen, wobei der Grundsatz hervorgehoben wird: möglichst der Natur zu folgen. Das Kind gehört der Mutter, und deren Milch ist seine erste Speise, die man nachher, unter Fernhaltung aller Reizmittel, durch andere einfache Stoffe ersetzen muß. Ein zu warm Halten der Kinder ist nicht gut, sondern kühle Gewöhnung und selbst kalte Bäder sind zu empfehlen. Windeln und Wiegen taugen nichts, ebenso wenig wie das Leitband und der Gängelwagen: dadurch entstehen Unselbstständigkeit, Schwäche und Angewohnheiten. Besonders über diese letzten hat man sorgsam zu wachen; denn sie werden später der Grund zu Eigensinn, Launen und mancherlei Leidenschaftlichkeit, und sind schwer, häufiger gar nicht wieder zu entfernen; nur die Befriedigung gewisser Leibesbedürfnisse soll der Ordnung unterworfen und periodisch werden. Die Wartung hat nur zu bezwecken, daß die Kinder keinen Schaden nehmen und von ihren Kräften keinen nachtheiligen Gebrauch machen; sonst soll sie gewähren lassen, damit die Organe der Bewegung und die Sinne sich frühzeitig entwickeln, und das Kind Stärke, Geschicklichkeit, Hurtigkeit und Sicherheit erwirbt. In dieser Beziehung gilt auch der Grundsatz: daß das Kind sich, wo irgend möglich, immer selbst helfe, daß man zu gewissen Beschäftigungen ihm keine Instrumente gebe, sondern es selbst Surrogate finden lasse, daß es seine Kräfte vielfach versuche und übe.

10. Die Disciplin oder Zucht ferner soll verhüten, daß der Mensch durch seine thierischen Antriebe von seiner Bestimmung, der Menschheit, abweiche; sie soll die Thierheit in die Menschheit umändern. Sie wird den Knaben also gewissen Gesetzen unterwerfen und ihn deren Zwang fühlen lassen; sie wird seinem Hange zur thierischen Freiheit früh entgegentreten, weil, wenn dies nicht geschieht, er eine gewisse Wildheit sein ganzes Leben hindurch behält: eine Verabsäumung der Disciplin ist ein

größeres Uebel, als Verabsäumung der Cultur, und ein Versehen in ihr kann nie ersetzt werden. Indeß darf die Disciplin nicht sklavisch sein, sondern das Kind soll immer seine Freiheit dabei fühlen, doch so, daß es nicht die Freiheit Anderer hindere; wäre sie grausam und neckisch, so würde, statt den Eigenwillen des Kindes zu zähmen und zu lenken, dieser nur störrisch, und das Kind seine natürliche Freimüthigkeit und Freundlichkeit verlieren. Grade hierin aber werden viele und grobe Fehler gemacht. Manche schlagen dem Kinde Alles ab, um, wie sie meinen, seine Geduld zu exerciren; Andere befehlen und ordnen ohne Unterlaß, um, wie sie meinen, das Kind an Alles zu gewöhnen; wieder Andere treten selbst dessen natürlichsten Aeußerungen hemmend oder falsch lenkend entgegen: durch solches Verfahren entsteht Schüchternheit, Verheimlichung und selbst Lüge.

11. Die *Unterweisung*, die nebst der Belehrung unter den Begriff der Cultur fällt, soll dem Zögling Geschicklichkeiten und Kenntnisse geben; sie bezieht sich also auch auf die physische Körperbildung und ist in dieser der positive Gegensatz von der bloß negativen Wartung. Ihr Hauptgeschäft aber ist die physische Cultur des Geistes. In dieser Hinsicht ist sie entweder eine *freie* oder eine *scholastische*, je nachdem der Zögling gleichsam im Spiel oder in der Arbeit gebildet wird. Die letztere muß früh anfangen; denn es ist von der größten Wichtigkeit, daß das Kind arbeiten lernt, da der Mensch das einzige Thier ist, das, um seinen Unterhalt zu haben, arbeiten muß. An die Arbeit wird das Kind aber gewöhnt in der Schule, die eine zwangsmäßige Cultur ist und in der nichts darf als Spiel betrachtet werden. Die freie Cultur betrifft die unteren und oberen Geisteskräfte, und ihre Hauptregel ist, daß keine Gemüthskraft einzeln für sich, sondern jede nur in Beziehung auf die anderen, im Allgemeinen immer die unteren nur in Rücksicht auf die oberen, müssen cultivirt werden. Dies ist deshalb nöthig, weil die unteren Kräfte für sich allein keinen Werth haben, z. B. das Gedächtniß ohne Beurtheilung, die Einbildungskraft ohne Verstand. Man hat hier überhaupt die *allgemeine Cultur der Gemüthskräfte* zu unterscheiden von der *besonderen*; die erste bezweckt nur Geschicklichkeit und Vervollkommnung jener Kräfte, ohne daß der Zögling grade worin informirt würde, wogegen die besondere Cultur auf jedes einzelne Vermögen Rücksicht nimmt. Hierbei ergiebt sich aus deren Natur und Verhältniß zu einander theils ein gewisser methodischer

Gang, theils auch die nothwendige Gränze, die darin bei dem Zögling zu setzen. Was z. B. die Ausbildung der Vernunft betrifft, so darf diese beim Zögling, bei dem sie noch geleitet werden muß, nicht immer räsonniren wollen, ebenso wenig, als ihr viel vorzuräsonniren ist; man muß mit ihr sokratisch verfahren, da überhaupt nicht in den Zögling sollen Vernunfterkenntnisse *hineingetragen*, sondern aus ihm *herausgeholt* werden.

12. Die *richtige Methode* des Unterrichts hat mit dem Umstande zu kämpfen, daß man im Allgemeinen genöthigt ist, mit der Einsicht den Jahren voranzueilen, und, ohne die Reife des Verstandes abzuwarten, oft Kenntnisse mittheilen soll, die nach der natürlichen Ordnung nur von einer geübteren und versuchten Vernunft könnten begriffen werden. Dieser Umstand scheint unvermeidlich, weil in dem Zeitalter einer sehr ausgeschmückten bürgerlichen Verfassung die feineren Einsichten zu den Mitteln des Fortkommens gehören und Bedürfnisse werden, die ihrer Natur nach eigentlich nur zur Zierde des Lebens und gleichsam zum Entbehrlichschönen desselben gezählt werden sollten. Indessen ist es möglich, den Unterricht auch in diesem Stücke nach der Natur mehr zu bequemen, wo nicht mit ihr gänzlich einstimmig zu machen.

Da nämlich der natürliche Fortschritt der menschlichen Erkenntniß dieser ist, daß sich zuerst der Verstand ausbildet, indem er durch Erfahrung zu anschauenden Urtheilen und durch diese zu Begriffen gelangt, daß darauf diese Begriffe im Verhältniß mit ihren Gründen und Folgen durch Vernunft und endlich in einem wohlgeordneten Ganzen vermittelst der Wissenschaft erkannt werden: so wird die Unterweisung eben denselben Weg zu nehmen haben. Von einem Lehrer wird also erwartet, daß er an seinem Zuhörer erstlich den *verständigen*, dann den *vernünftigen* Mann und endlich den *Gelehrten* bilde. Ein solches Verfahren hat den Vortheil, daß, wenn der Lehrling gleich niemals zu der letzten Stufe gelangen sollte, wie es gemeiniglich geschieht, er dennoch durch die Unterweisung gewonnen hat, und wo nicht für die Schule, doch für das Leben geübter nd klüger geworden ist.

Die Regel des Verhaltens also ist diese: zuvörderst den Verstand zu zeitigen und dessen Wachsthum zu beschleunigen, indem man ihn in Erfahrungsurtheilen übt und auf dasjenige aufmerksam macht, was ihn die verglichenen Empfindungen lehren können. Von diesen Urtheilen oder Begriffen soll er zu den höheren und entlegeneren keinen kühnen Schwung

unternehmen, sondern dahin durch den natürlichen und gebahnten Fußsteig der niedrigeren Begriffe gelangen, die ihn allgemach weiterführen: Alles aber derjenigen Verstandesthätigkeit gemäß, welche die vorhergehende Uebung in ihm nothwendig hat hervorbringen müssen, und nicht nach derjenigen, die der Lehrer an sich selbst wahrnimmt oder wahrzunehmen glaubt, und die er auch bei seinem Schüler fälschlich voraussetzt. Kurz, er soll nicht Gedanken, sondern denken lernen; man soll ihn nicht tragen, sondern leiten, wenn man will, daß er in Zukunft von selbst zu gehen geschickt sein soll. Wenn man diese Methode umkehrt, so erschnappt der Schüler eine Art von Vernunft, ehe noch der Verstand in ihm ausgebildet wurde, und trägt erborgte Wissenschaft, die an ihn gleichsam nur geklebt und nicht an ihm gewachsen ist, wobei seine Gemüthsfähigkeit noch so unfruchtbar, wie jemals, aber zugleich durch den Wahn von Weisheit viel verderbter geworden ist.*)

*) Die obigen Sätze sind entlehnt aus dem Kant'schen Programme zu den Vorlesungen im Winter von 1765—66. Der Verf. kann es sich nicht versagen, noch Folgendes daraus hervorzuheben, worin Kant zwar nur in der besonderen Rücksicht auf Unterweisung in der Philosophie spricht, was aber, es ist zweifelhaft, ob jetzt nicht mehr, als damals, der Erwähnung werth ist. „Eine solche Lehrart, — wie oben beschrieben, heißt es weiter — erfordert auch die der Weltweisheit eigene Natur. Da diese aber eigentlich nur eine Beschäftigung für das Mannesalter ist, so ist kein Wunder, daß sich Schwierigkeiten hervorthun, wenn man sie der ungeübteren Jugendfähigkeit bequemen will. Der den Schulunterweisungen entlassene Jüngling war gewohnt, zu lernen. Nunmehr denkt er, er werde Philosophie lernen. Ich will mich deutlicher erklären. Alle Wissenschaften, die man im eigentlichen Verstande lernen kann, lassen sich auf zwei Gattungen bringen: die historischen und mathematischen. Zu den ersteren gehören, außer der eigentlichen Geschichte, auch die Naturbeschreibung, Sprachkunde, das positive Recht ꝛc. ꝛc. Da nun in Allem, was historisch ist, eigene Erfahrung oder fremdes Zeugniß, in dem aber, was mathematisch ist, die Augenscheinlichkeit der Begriffe und die Unfehlbarkeit der Demonstration etwas ausmachen, was in der That gegeben und mithin vorräthig und gleichsam nur aufzunehmen ist: so ist es in beiden möglich, zu lernen, d. h. entweder in das Gedächtniß oder den Verstand dasjenige einzudrücken, was als eine schon fertige Disciplin uns vorgelegt werden kann. Um also auch Philosophie zu lernen, müßte allererst eine wirklich vorhanden sein. Man müßte ein Buch vorzeigen und sagen können: seht, hier ist Weisheit und zuverlässige Einsicht; lernt es verstehen und fassen, baut künftig darauf, so seid ihr Philosophen. Bis man mir nun ein solches Buch der Weltweisheit zeigen wird, worauf ich mich berufen kann, wie etwa auf den Polybius, um einen Umstand der Geschichte, oder auf den Euclides, um einen Satz der Größenlehre zu erläutern, so erlaube man mir zu sagen: daß man des Zutrauens des gemeinen Wesens mißbrauche, wenn man, anstatt die Verstandesfähigkeit der anvertrauten Jugend zu erweitern und sie

13. Ueber die moralische Bildung äußert sich Kant an verschiedenen Stellen etwas specieller und zwar auf sehr interessante Weise. Zunächst gilt die Regel: sie hat sich zu gründen auf Maximen, nicht auf Disciplin; denn die Moralität, die man erzielt, ist etwas so Heiliges und Erhabenes, daß man sie nicht so wegwerfen und mit Disciplin in einen Rang setzen darf. Die Maximen müssen aber aus dem Menschen selbst entstehen, und daß dies auch bei dem Zögling geschehe, dazu hat die moralische Cultur beizutragen. Zu dem Ende sind dem Kinde schon früh Begriffe beizubringen von dem, was gut oder böse ist; alsdann muß man ihm in allen Dingen einen gewissen Plan, gewisse Gesetze bemerkbar machen, die auf das Genaueste zu befolgen sind; diese Gesetze sind anfangs Schulmaximen, und nachher Maximen der Menschheit. Hierdurch gelangt man zur Bildung eines Charakters, der eben in der Fertigkeit besteht, nach Maximen zu handeln, der aber beim Zögling nicht der Charakter eines Bürgers, sondern der eines Kindes sein soll.

Zu einem solchen gehört vor allen Dingen Gehorsam, und zwar ein doppelter: ein Gehorsam gegen den absoluten, zweitens aber auch gegen den für vernünftig und gut erkannten Willen des Führers. Der letztere, der aus dem Zutrauen kommt, ist ein freiwilliger und der wichtigste, obwohl jener, der aus dem Zwange abgeleitet wird, ebenso nothwendig ist, da er das Kind zur Erfüllung solcher Gesetze vorbereitet, die es künftighin als Bürger erfüllen muß, wenn sie ihm auch nicht gefallen.

zur künftig reiferen eigenen Einsicht auszubilden, sie mit einer, dem Vorgeben nach, schon fertigen Weltweisheit hintergeht, die ihnen zu gute von Anderen ausgedacht wäre; woraus ein Blendwerk von Wissenschaft entspringt, das nur an einem gewissen Orte und unter gewissen Leuten für echte Münze gilt, allerwärts sonsten aber verrufen ist. Die eigenthümliche Methode des Unterrichts in der Weltweisheit ist zetetisch, wie sie einige Alte nannten, d. i. forschend, und wird nur bei schon geübter Vernunft in verschiedenen Stücken dogmatisch d. i. entschieden. Auch soll der philosophische Verfasser, den man etwa bei der Unterweisung zum Grunde legt, nicht wie das Urbild des Urtheils, sondern nur als eine Veranlassung, selbst über ihn, ja sogar wider ihn zu urtheilen, angesehen werden, und die Methode, selbst nachzudenken und zu schließen, ist es, deren Fertigkeit der Lehrling eigentlich sucht, die ihm auch nur allein nützlich sein kann, und wovon die etwa zugleich erworbenen entschiedenen Einsichten als zufällige Folgen angesehen werden müssen, zu deren reichem Ueberflusse er nur die fruchtbare Wurzel in sich zu pflanzen hat." Man vergleiche hiermit Hegel's Schreiben über den Vortrag der Philosophie auf Gymnasien und Universitäten; in dessen vermischten Schriften Bd. 2. S. 349 (jetzt im 17. Bd. der vollständigen Ausgabe von Hegel's Werken).

Der zweite Hauptpunkt ist Wahrhaftigkeit, ohne die es gar keinen Charakter giebt. Das Gegentheil ist die Lüge in allen ihren Formen, zu der manche Kinder einen Hang haben, der oft von einer lebhaften Einbildungskraft muß hergeleitet werden. Der Lüge entgegen zu arbeiten, bedient man sich der Beschämung, und die Wahrheit darf unter keiner Bedingung von den Kindern durch Strafe erzwungen werden.

Ein dritter Zug endlich im Charakter eines Kindes muß Geselligkeit und Frohsinn sein; denn nur das fröhliche Herz allein ist fähig, Wohlgefallen an dem Guten zu empfinden.

14. Von den Mitteln zur Bildung der Tugend wird ferner genannt das experimentale oder technische, nämlich das gute Exempel*) an dem Lehrer selbst, und das warnende an Andern. Die Nachahmung ist dem noch ungebildeten Menschen die erste Willensbestimmung zum Annehmen von Maximen, die er sich in der Folge macht. Allein es ist nicht zu vergessen, daß die Kraft eines Exempels, das sich dem Hange zur Nachahmung oder Warnung darbietet, doch nicht darin besteht, daß sie eine Tugendmaxime begründet, denn diese liegt in der subjektiven Autonomie der praktischen Vernunft eines jeden Menschen, wonach nicht das Verhalten Anderer, sondern das Gesetz zur Triebfeder dient. Daher wird ein Erzieher seinem verunarteten Lehrlinge nicht sagen: nimm ein Exempel an jenem guten (ordentlichen, fleißigen) Knaben! denn dies wird jenem nur zur Ursache dienen, ihn zu hassen, weil er durch ihn in ein nachtheiliges Licht gestellt wird. Das gute Exempel — der exemplarische Wandel — soll nicht als Muster, sondern nur zum Beweise der Thunlichkeit des Pflichtmäßigen dienen; also nicht die Vergleichung mit irgend einem anderen Menschen (wie er ist), sondern mit der Idee der Menschheit (wie er sein soll), also mit dem Gesetze, muß dem Lehrer das nie fehlende Richtmaß seiner Erziehung an die Hand geben.

15. Allerdings ist bei der moralischen Bildung sowohl auf das Alter des Zöglings, als auch auf sein individuelles Verhalten Rücksicht zu nehmen. Es ist Zweck, auf einen sittlichen Charakter hinzuarbeiten, und zu dem

*) Kant unterscheidet hier Exempel und Beispiel. Jenes ist ein besonderer Fall von einer praktischen Regel, insofern diese die Thunlichkeit oder Unthunlichkeit einer Handlung vorstellt; das Beispiel ist nur das Besondere, als unter dem Allgemeinen nach Begriffen enthalten vorgestellt, und bloß theoretische Darstellung eines Begriffs.

Ende muß, damit die Maximen einen eigentlich moralischen Werth bekommen, die Idee der Pflicht klar und lebendig und diese als die einzige Triebfeder der Handlungen vorgestellt werden. Allein einerseits wäre es vergebliche Arbeit, einem Kinde etwas von der Pflicht in diesem Sinne zu sagen, deren Regeln möglicher Weise erst der Jüngling sich freiwillig unterwerfen kann; und andrerseits läßt sich nicht in Abrede stellen, daß, um ein ungebildetes und verwildertes Gemüth ins Geleis des moralisch Guten zu bringen, es einiger vorbereitenden Anleitungen bedürfe, es etwa durch seinen eigenen Vortheil zu locken oder durch den Schaden zu schrecken. Sobald jedoch dieses Maschinenwerk, dieses Gängelband, nur einige Wirkung gethan hat, muß durchaus der reine moralische Beweggrund an die Seele gebracht werden, der allein einen sittlichen Charakter d. h. praktische, consequente Denkungsart nach unveränderlichen Maximen gründet, und nicht bloß dem Gemüthe die unerwartete Kraft giebt, sich von der Herrschaft der Sinnlichkeit loszureißen, sondern auch den Menschen in der Unabhängigkeit seiner intelligiblen Natur und der Seelengröße für die Opfer, die er darbringt, reichlich entschädigt.

16. An dieser Stelle hebt Kant den Gedanken hervor, „daß eine Darstellung der reinen Tugend mehr Macht über das menschliche Gemüth hat und kräftigere Entschließungen hervorbringt, das moralische Gesetz aus bloßer Achtung vor ihm jeder anderen Rücksicht vorzuziehen, als alle Anlockungen, die aus einer Vorspiegelung von Vergnügen und überhaupt von Solchem, was man zur Glückseligkeit zählen mag, oder auch als alle Androhungen von Schmerz und Uebeln jemals wirken können". Für diesen Gedanken weist er selbst eine thatsächliche Bestätigung nach, und knüpft dann an ihn, weil er also von der Vernunft und von der Erfahrung getragen wird, die Entwickelung derjenigen Methode an, die er für die einzig taugliche hält, ächt moralische Gesinnungen zu gründen und zu cultiviren. Es wird dem Leser nicht unangenehm sein, diese Entwickelung mit Kant's eigenen Worten in der Kürze zu lesen.

17. „Wenn man auf den Gang der Gespräche in gemischten Gesellschaften, die nicht bloß aus Gelehrten und Vernünftlern, sondern auch aus Leuten von Geschäften oder Frauenzimmern bestehen, Acht hat, so bemerkt man, daß außer dem Erzählen und Scherzen noch eine Unterhaltung, nämlich das Räsonniren, darin Platz findet. Unter allem Räsonniren ist aber keines, was mehr den Beitritt der Personen, die sonst bei allem Ver-

nünfteln bald Langeweile haben, erregt, als das über den sittlichen Werth dieser oder jener Handlung, wodurch der Charakter irgend einer Person ausgemacht werden soll. Diejenigen, welchen sonst alles Subtile trocken und verdrießlich ist, treten bald bei, wenn es darauf ankommt, den moralischen Gehalt einer erzählten guten oder bösen Handlung auszumachen, und sind so genau, so grüblerisch, so subtil, Alles, was die Reinheit der Absicht und mithin den Grad der Tugend in derselben vermindern oder auch nur verdächtig machen könnte, auszusinnen, als man bei keinem Objecte der Speculation sonst von ihnen erwartet. Andere wieder scheinen vorzüglich geneigt, das Gute, das von dieser oder jener That erzählt wird, gegen alle kränkenden Einwürfe der Unlauterkeit und zuletzt den ganzen sittlichen Werth der Person wider den Vorwurf der Verstellung und geheimen Bösartigkeit zu vertheidigen. Während man den Ersteren nicht immer die Absicht beimessen kann, Tugend aus allen Beispielen der Menschen gänzlich wegvernünfteln zu wollen, sondern es oft nur wohlgemeinte Strenge in Bestimmung des echten sittlichen Gehaltes ist, kann man es andrerseits den Vertheidigern einer reinen Absicht mehrentheils ansehen, daß sie ihr da, wo sie die Vermuthung der Rechtschaffenheit für sich hat, auch den mindesten Fleck gern abwischen möchten, aus dem Beweggrunde, damit, wenn allen Beispielen ihre Wahrhaftigkeit und aller menschlichen Tugend die Lauterkeit bestritten würde, diese nicht endlich gar selbst für ein bloßes Hirngespinnst gehalten und so alle Bestrebung zu ihr als eitles Geziere und trüglicher Eigendünkel geringschätzig gemacht werde."

„Ich weiß nun nicht," fährt Kant fort, „warum die Erzieher der Jugend von diesem Hange der Vernunft, in aufgeworfenen praktischen Fragen selbst die subtilste Prüfung mit Vergnügen einzuschlagen, nicht schon längst Gebrauch gemacht haben und, nachdem sie einen bloß moralischen Katechism zum Grunde legten, sie nicht die Biographien alter und neuer Zeiten in der Absicht durchsuchten, um Belege zu den vorgelegten Pflichten bei der Hand zu haben, an denen sie, vornämlich durch die Vergleichung ähnlicher Handlungen unter verschiedenen Umständen, die Beurtheilung ihrer Zöglinge in Bewegung setzten. Hierbei würden sie selbst die frühe Jugend, die zu aller Speculation sonst noch unreif ist, bald sehr scharfsichtig und weil sie den Fortschritt ihrer Urtheilskraft fühlt, nicht wenig interessirt finden. Sie würden, was das Vornehmste ist, hoffen können, daß die

öftere Uebung, das Wohlverhalten in seiner ganzen Reinheit zu kennen und ihm Beifall zu geben, dagegen selbst die kleinste Abweichung von ihr mit Bedauern oder Verachtung zu bemerken, einen dauerhaften Eindruck der Hochschätzung auf der einen und des Abscheus auf der anderen Seite zurücklassen, und diese auf solche Weise zur Gewohnheit gewordene Hochschätzung eine gute Grundlage zur Rechtschaffenheit im künftigen Lebenswandel ausmachen werde. Nur wünsche ich sie mit Beispielen sogenannter edler (überverdienstlicher) Handlungen, mit welchen unsere empfindsamen Schriften so viel um sich werfen, zu verschonen, und Alles bloß auf Pflicht und den Werth zu setzen, den ein Mensch sich in seinen eigenen Augen durch das Bewußtsein, jene nicht übertreten zu haben, geben kann und muß. Was auf leere Wünsche und auf Sehnsucht nach unersteiglicher Vollkommenheit hinausläuft, bringt nur Romanhelden hervor, die, indem sie sich auf ihr Gefühl für das überschwänglich Große viel zu Gute thun, sich dafür von der Beobachtung der gemeinen und gangbaren Schuldigkeit freisprechen.

Fragt man aber, was denn eigentlich die reine Sittlichkeit sei, ander, als dem Probemetall, man jeder Handlung moralischen Gehalt prüfen müsse, so muß ich gestehen, daß nur Philosophen die Entscheidung dieser Frage zweifelhaft machen können; denn in der gemeinen Menschenvernunft ist sie durch den gewöhnlichen Gebrauch, gleichsam als der Unterschied zwischen der rechten und linken Hand, längst entschieden. Wir wollen also vorerst das Prüfungsmerkmal der reinen Tugend an einem Beispiele zeigen, und indem wir uns vorstellen, daß es etwa einem zehnjährigen Knaben zur Beurtheilung vorgelegt werde, sehen, ob er auch von selbst, ohne durch den Lehrer dazu angewiesen zu sein, nothwendig so urtheilen müßte. Man erzähle die Geschichte eines redlichen Mannes, den man bewegen will, den Verläumdern einer unschuldigen, übrigens nichts vermögenden Person (wie etwa Anna v. Bulen auf Anklage Heinrich's VIII. von England) beizutreten. Man bietet Gewinne, d. i. große Geschenke oder hohen Rang an: er schlägt sie aus. Dies wird bloßen Beifall und Billigung in der Seele des Zuhörers wirken, weil es Gewinn ist. Nun fängt man es mit Androhung des Verlustes an. Es sind unter diesen Verläumdern seine besten Freunde, die ihm jetzt ihre Freundschaft aufsagen, nahe Verwandte, die ihn (der ohne Vermögen ist) zu enterben drohen, Mächtige, die ihn in jedem

Orte und Zustande verfolgen und kränken können, ein Landesfürst, der ihn mit dem Verluste der Freiheit, ja des Lebens selbst bedroht. Um ihn aber, damit das Maß des Leidens voll sei, auch den Schmerz fühlen zu lassen, den nur das sittlich gute Herz recht inniglich fühlen kann, mag man seine mit äußerster Noth und Dürftigkeit bedrohte Familie ihn *um Nachgiebigkeit anflehend*, ihn selbst, obzwar rechtschaffen, doch eben nicht von festen, unempfindlichen Organen des Gefühls, für Mitleid sowohl, als eigene Noth, in einem Augenblicke, darin er wünscht, den Tag nie erlebt zu haben, der ihn einem so unaussprechlichen Schmerze aussetzte, dennoch seinem Vorsatze der Redlichkeit, ohne zu wanken oder nur zu zweifeln, treu bleibend vorstellen: so wird der jugendliche Zuhörer stufenweise von der bloßen Billigung zur Bewunderung, von da zum Erstaunen, endlich bis zur größten Verehrung und einem lebhaften Wunsche, selbst ein solcher Mann sein zu können (obzwar freilich nicht in seinem Zustande), erhoben werden; und gleichwohl ist hier die Tugend *nur* darum so viel werth, weil sie so viel kostet, nicht weil sie etwas einbringt. Die ganze Bewunderung und selbst Bestrebung zur Aehnlichkeit mit diesem Charakter beruht hier gänzlich auf der Reinheit des sittlichen Grundsatzes, welche nur dadurch recht in die Augen fallend vorgestellt werden kann, daß man Alles, was Menschen zur Glückseligkeit zählen mögen, von den Triebfedern der Handlung wegnimmt. Also muß die Sittlichkeit auf das menschliche Herz desto mehr Kraft haben, je reiner sie dargestellt wird. Woraus dann folgt, daß, wenn das Gesetz der Sitten und das Bild der Heiligkeit und Tugend auf unsre Seele überall einigen Einfluß ausüben soll, sie diesen nur insofern ausüben könne, als sie rein, unvermengt mit Absichten auf Wohlbefinden, als Triebfeder ans Herz gelegt wird, darum, weil sie sich im Leiden am herrlichsten zeigt. Dasjenige aber, dessen Wegräumung die Wirkung einer bewegenden Kraft verstärkt, muß ein Hinderniß gewesen sein. Folglich ist alle Beimischung der Triebfedern, die von eigener Glückseligkeit hergenommen werden, ein Hinderniß, dem moralischen Gesetze Einfluß aufs menschliche Herz zu verschaffen." —

„In unseren Zeiten, wo man mehr mit schmelzenden, weichherzigen Gefühlen oder hochfliegenden, aufblähenden und das Herz eher welk als stark machenden Anmaßungen über das Gemüth mehr auszurichten hofft, als durch die der menschlichen Unvollkommenheit und dem Fortschritte im Guten angemessenere, trockene und ernsthafte Vorstellung der Pflicht, ist

die Hinweisung auf diese Methode nöthiger, als jemals*). Kindern Handlungen als edle, großmüthige, verdienstliche zum Muster aufzustellen, in der Meinung, sie durch Einflößung eines Enthusiasmus für dieselben einzunehmen, ist vollends zweckwidrig. Denn da sie noch in der Beobachtung der gemeinsten Pflicht und selbst in der richtigen Beurtheilung derselben so weit zurück sind, so heißt das so viel, als sie bei Zeiten zu Phantasten zu machen. — Alle *Gefühle*, vornämlich die, welche ungewohnte Anstrengung bewirken sollen, müssen in dem Augenblicke, da sie in ihrer Heftigkeit sind und ehe sie verbrausen, ihre Wirkung thun, sonst thun sie nichts; indem das Herz natürlicher Weise zu seiner natürlichen gemäßigten Lebensbewegung zurückkehrt und sonach in die Mattigkeit verfällt, die ihm vorher eigen war, weil zwar Etwas, das es reizte, nichts aber, das es stärkte, an dasselbe gebracht war. *Grundsätze* müssen auf Begriffen errichtet werden; auf allen anderen Grundlagen können nur Anwandlungen zu Stande kommen, die der Person keinen moralischen Werth, ja nicht einmal eine Zuversicht auf sich selbst verschaffen, ohne die das Bewußtsein seiner moralischen Gesinnung und eines solchen Charakters im Menschen gar nicht stattfinden kann. Diese Begriffe nun, wenn sie subjektiv praktisch werden sollen, müssen nicht bei den objectiven Gesetzen der Sittlichkeit stehen bleiben, um sie zu bewundern und in Beziehung auf die Menschheit hochzuschätzen, sondern ihre Vorstellung in Relation auf den Menschen und auf sein Individuum betrachten. Mit Einem Worte, das moralische Gesetz verlangt Befolgung aus Pflicht, nicht aus Vorliebe, die man gar nicht voraussetzen kann und soll." —

„Die Methode nimmt also folgenden Gang: *Zuerst* ist es nur darum zu thun, die Beurtheilung nach moralischen Gesetzen zu einer natürlichen, alle unsere eigenen, wie die Beobachtung fremder freier Handlungen begleitenden Beschäftigung uns gleichsam zur Gewohnheit zu machen und sie zu schärfen. Dabei fragt man vorerst, ob die Handlung objectiv dem *moralischen Gesetze*, und welchem, *gemäß* sei, und unterscheidet dasjenige Gesetz, welches bloß einen *Grund* zur Verbindlichkeit an die Hand giebt, von dem, welches in der That *verbindend ist*; die leges obligandi a legibus obligantibus. Der andere Punkt, worauf die Aufmerksamkeit gerichtet werden muß, ist die Frage: ob die Handlung auch

*) Diese Worte sind 1788 geschrieben; unsere Pädagogen mögen in ihrem Kreise umhersehen, wie weit sie noch Anwendung finden.

(subjectiv) um des moralischen Gesetzes willen geschehen und also nicht allein sittliche Richtigkeit, als That, sondern auch sittlichen Werth, als Gesinnung, ihrer Maxime nach habe. Es ist kein Zweifel, daß diese Uebung und das Bewußtsein einer daraus entspringenden Cultur unserer bloß über das Praktische urtheilenden Vernunft ein gewisses Interesse selbst am Gesetze derselben, mithin an sittlich guten Handlungen nach und nach hervorbringen muß."

„Aber diese Beschäftigung der Urtheilskraft, welche uns unsere eigenen Erkenntnißkräfte fühlen läßt, ist noch nicht das Interesse an den Handlungen und ihrer Moralität selbst. Sie macht bloß, daß man sich gern mit einer solchen Beurtheilung unterhält, und giebt der Tugend eine Form der Schönheit, die bewundert, darum aber noch nicht gesucht wird. Deshalb tritt nun die zweite Uebung ihr Geschäft an, nämlich in der lebendigen Darstellung der moralischen Gesinnung an Beispielen die Reinheit des Willens bemerklich zu machen, vorerst nur als negativer Vollkommenheit desselben, insofern in einer Handlung aus Pflicht gar keine Triebfedern der Neigungen als Bestimmungsgründe auf ihn einfließen. Hierdurch wird der Lehrling auf das Bewußtsein seiner Freiheit aufmerksam erhalten; obgleich die Entsagung eine anfängliche Empfindung von Schmerz erregt, so wird dem Lehrlinge doch dadurch, daß sie ihn dem Zwange selbst wahrer Bedürfnisse entzieht, zugleich eine Befreiung von der mannigfaltigen Unzufriedenheit, worin ihn alle diese Bedürfnisse verflechten, angekündigt, und das Gemüth für die Empfindung der Zufriedenheit aus anderen Quellen empfänglich gemacht. Das Herz wird von einer Last, die es jederzeit insgeheim drückt, befreit und erleichtert, wenn an reinen moralischen Entschließungen, von denen Beispiele vorgelegt werden, dem Menschen ein inneres, ihm selbst noch nicht einmal recht bekanntes Vermögen, die innere Freiheit, aufgedeckt wird, sich von der ungestümen Zudringlichkeit der Neigungen dermaßen loszumachen, daß gar keine, selbst die beliebteste nicht, auf eine Entschließung, zu der wir uns jetzt unserer Vernunft bedienen sollen, Einfluß habe."

„Und nun findet das Gesetz der Pflicht, durch den positiven Werth, den uns die Befolgung desselben empfinden läßt, leichteren Eingang durch die Achtung vor uns selbst im Bewußtsein unserer Freiheit. Auf diese, wenn sie wohl gegründet ist, wenn der Mensch nichts stärker scheuet, als sich in der inneren Selbstprüfung in seinen eigenen Augen geringschätzig und verwerflich zu finden, kann nun jede gute, sittliche Gesinnung gepfropft werden, weil sie der beste, ja der einzige Wächter ist, das Eindringen unedler und verderbender Antriebe vom Gemüthe abzuhalten." *)

18. Die weitere Ausführung dieser „Methodenlehre einer moralischen Bildung und Uebung" bis in die besonderen Arten der Pflichten hat Kant nicht gegeben. Nur auf das, was er das doctrinale Instrument der Tugendlehre für den noch rohen Zögling nennt, den moralischen Katechism, ist er später, in der ethischen Didaktik, zurückgekommen. In diesem Katechism sollen alle Artikel der Tugend und des Lasters, entsprechend dem Sinne der obigen Methode, durchgeführt, die einzelnen Pflichten zergliedert und dabei selbst casuistische Fragen aufgeworfen werden, um den Verstand der Zöglinge sich an deren Auflösung versuchen zu lassen. Es zeugt von dem tiefsten Interesse für Sittlichkeit und Cultur, wenn wir einen Denker, wie Kant, selbst den Versuch machen sehen, zur Anfertigung eines solchen Katechism Anleitung zu geben; es ist ein Bruchstück solcher Arbeit vorhanden, das schon aus dem eben genannten Grunde mitgetheilt zu werden verdient.

Kant bemerkt zuvor, daß der Lehrer dasjenige der Vernunft seines Schülers abfragt, was er ihn lehren will, und, wenn dieser etwa die Frage nicht zu beantworten wüßte, er sie ihm, seine Vernunft leitend, in den Mund legt; und fährt dann fort:

Der Lehrer. Was ist dein größtes, ja dein ganzes Verlangen im Leben? Der Schüler (schweigt). Der Lehrer. Daß es dir in Allem und immer nach Wunsch und Willen gehe. — Wie nennt man einen solchen Zustand? Der Schüler (schweigt). Der Lehrer. Man nennt ihn Glückseligkeit (das beständige Wohlergehen, vergnügtes Leben, völlige Zufriedenheit mit seinem Zustande). Wenn du nun alle Glückseligkeit (die in der Welt möglich ist) in deiner Hand hättest, würdest du sie alle für dich behalten, oder sie auch deinen Nebenmenschen mittheilen? Der Schüler. Ich würde sie mittheilen, Andere auch glücklich und zufrieden machen. Der Lehrer. Das beweist nun wohl, daß du noch so ziemlich ein gutes Herz hast; laß aber sehen, ob du dabei auch guten Verstand zeigst. Würdest du wohl dem Faullenzer weiche Polster verschaffen, damit er im süßen Nichtsthun sein Leben hinbringe, oder dem Trunkenbolde es an Wein, und was sonst zur Berauschung gehört, nicht

*) Kant's S. W. 8. Th. S. 301.

ermangeln lassen, dem Betrüger eine einnehmende Gestalt und Manieren geben, um Andere zu überlisten, oder dem Gewaltthätigen Kühnheit und starke Faust, um Andere überwältigen zu können? Das sind ja so viel Mittel, die ein Jeder sich wünscht, um nach seiner Art glücklich zu sein. Der Schüler. Nein, das nicht. Der Lehrer. Du siehst also: daß, wenn du auch alle Glückseligkeit in deiner Hand und dazu den besten Willen hättest, du jene doch nicht ohne Bedenken Jedem, der zugreift, Preis geben, sondern erst untersuchen würdest, wiefern ein Jeder der Glückseligkeit würdig wäre. — Für dich selbst aber würdest du doch wohl kein Bedenken haben, dich mit Allem, was du zu deiner Glückseligkeit rechnest, zuerst zu versorgen? Der Schüler. Ja. Der Lehrer. Aber kommt dir da nicht auch die Frage in Gedanken, ob du wohl selbst auch der Glückseligkeit würdig sein mögest? Der Schüler. Allerdings. Der Lehrer. Das nun in dir, was nur nach Glückseligkeit strebt, ist die Neigung; dasjenige aber, was deine Neigung auf die Bedingung einschränkt, dieser Glückseligkeit zuvor würdig zu sein, ist deine Vernunft; und daß du durch deine Vernunft deine Neigung einschränken und überwältigen kannst, das ist die Freiheit deines Willens. Um nun zu wissen, wie du es anfängst, um der Glückseligkeit theilhaftig und doch auch nicht unwürdig zu werden, dazu liegt die Regel und Anweisung ganz allein in deiner Vernunft; das heißt so viel, als: du hast nicht nöthig, diese Regel deines Verhaltens von der Erfahrung oder von Anderen durch ihre Unterweisung abzulernen; deine eigene Vernunft lehrt und gebietet dir geradezu, was du zu thun hast. Z. B. wenn dir ein Fall vorkommt, da du durch eine fein ausgedachte Lüge dir oder deinen Freunden einen großen Vortheil verschaffen kannst, ja noch dazu dadurch auch keinem Andern schadetest, was sagt dazu deine Vernunft? Der Schüler. Ich soll nicht lügen; der Vortheil für mich und meinen Freund mag noch so groß sein, wie er immer wolle. Lügen ist niederträchtig und macht den Menschen unwürdig, glücklich zu sein. Hier ist eine unbedingte Nöthigung durch ein Vernunftgebot (oder Verbot), dem ich gehorchen muß; wogegen alle meine Neigungen verstummen müssen. Der Lehrer. Wie nennt man diese unmittelbar durch die Vernunft dem Menschen auferlegte Nothwendigkeit, einem Gesetze derselben gemäß zu handeln? Der Schüler. Sie heißt Pflicht. Der Lehrer. Also ist dem Menschen die Beobachtung seiner Pflicht die allgemeine und einzige Bedingung der Würdigkeit, glücklich zu sein, und diese

ist mit jener ein und dasselbe. — Wenn wir uns aber auch eines solchen guten und thätigen Willens, durch den wir uns würdig (wenigstens nicht unwürdig) halten, glücklich zu sein, bewußt sind: können wir darauf auch die sichere Hoffnung gründen, dieser Glückseligkeit theilhaftig zu werden? Der Schüler. Nein! darauf allein nicht; denn es steht nicht immer in unserm Vermögen, sie uns zu verschaffen, und der Lauf der Natur richtet sich auch nicht so von selbst nach dem Verdienst, sondern das Glück des Lebens (unsere Wohlfahrt überhaupt) hängt von Umständen ab, die bei weitem nicht alle in des Menschen Gewalt sind. Also bleibt unsere Glückseligkeit immer nur ein Wunsch, ohne daß, wenn nicht irgend eine andere Macht hinzukommt, dieser jemals Hoffnung werden kann. Der Lehrer. Hat die Vernunft wohl Gründe für sich, eine solche, die Glückseligkeit nach Verdienst und Schuld der Menschen austheilende, über die ganze Natur gebietende und die Welt mit höchster Weisheit regierende Macht als wirklich anzunehmen, d. i. an Gott zu glauben? Der Schüler. Ja; denn wir sehen an den Werken der Natur, die wir beurtheilen können, so ausgebreitete und tiefe Weisheit, die wir uns nicht anders, als durch eine unaussprechlich große Kunst eines Weltschöpfers erklären können, von welchem wir uns denn auch, was die sittliche Ordnung betrifft, in der noch die höchste Zierde der Welt besteht, eine nicht minder weise Regierung zu versprechen Ursache haben: nämlich daß, wenn wir uns nicht selbst der Glückseligkeit unwürdig machen, welches durch Uebertretung unserer Pflicht geschieht, wir auch hoffen können, ihrer theilhaftig zu werden." *)

19. Ist nun in solcher Art das Pflichtgebiet weislich und pünktlich nach Verschiedenheit des Alters, des Geschlechtes und des Standes mit dem Zögling durchgenommen und Alles gleichsam aus dessen eigener Vernunft entwickelt, so ist noch etwas zum Beschlusse übrig, das die Seele inniglich bewegt und den Menschen auf eine Stelle setzt, wo er einen Eindruck der größten Bewunderung vor seinen eigenen ursprünglichen Anlagen empfängt, der nie verlischt. Wenn nämlich der Zögling bei einer nochmaligen summarischen Recapitulation seiner Pflichten in ihrer Ordnung bei jeder darauf aufmerksam gemacht wird, daß alle Uebel, Drangsale und Leiden des Lebens, selbst Bedrohung mit dem Tode, die ihn deshalb, daß er seiner Pflicht treu gehorcht, treffen mögen, ihm doch das Bewußtsein,

*) Kant's S.W. 9. Th. S. 347.

über sie alle erhaben und Meister zu sein, nicht rauben können, so liegt ihm nun die Frage nahe: was ist das in dir, was sich getrauen darf, mit allen Kräften der Natur in dir und um dich in Kampf zu treten und sie, wenn sie mit deinen sittlichen Grundsätzen in Streit kommen, zu besiegen? Wenn diese Frage, deren Auflösung das Vermögen der speculativen Vernunft gänzlich übersteigt und die sich dennoch von selbst einstellt, ans Herz gelegt wird, so muß selbst die Unbegreiflichkeit in diesem Selbsterkenntnisse der Seele eine Erhebung geben, die sie zum Heilighalten ihrer Pflicht nur desto stärker belebt, je mehr sie angefochten wird. Das Gewicht jener Frage muß ein jeder Mensch von der gemeinsten Fähigkeit, der vorher von der Heiligkeit, die in der Idee der Pflicht liegt, belehrt worden, der sich aber nicht bis zur Nachforschung des Begriffs der Freiheit, welcher erst aus diesem Gesetze hervorgeht, versteigt, innigst fühlen; und selbst die Unbegreiflichkeit dieser eine göttliche Abkunft verkündigenden Anlage muß auf das Gemüth bis zur Begeisterung wirken und es zu den Aufopferungen stärken, welche ihm die Achtung vor seiner Pflicht nur auferlegen mag.

20. In Bezug auf Religion wird die Frage, ob es thunlich sei, den Kindern früh Religionsbegriffe beizubringen, bejahend beantwortet, weil im Gegentheil das Kind, das unter dem Einflusse des kirchlichen Cultus aufwächst und also auch Gott nennen hört, entweder gleichgiltig werden oder sich verkehrte Begriffe machen würde. Um den Gottesbegriff zu bilden, räth Kant, ihn zuerst analytisch mit dem des Vaters, unter dessen Pflege das Kind steht, deutlich zu machen, und hierbei auf die Einigkeit der Menschen, als in einer Familie, hinzuweisen. Alsdann ist von dem Gesetze, das das Kind in sich selbst hat — dem Gewissen — weiterzugehen, nicht aber von der Theologie, weil eine Religion, die bloß auf diese gebaut wird, niemals etwas Moralisches enthalten kann. Es ist überhaupt in der Erziehung von der größten Wichtigkeit, daß dem Religionsunterrichte der moralische vorhergeht, dieser aber nicht mit dem letzteren vermischt vorgetragen, sondern daß der moralische Katechism erst mit dem größten Fleiße und aller Ausführlichkeit zur klarsten Einsicht gebracht werde; denn ohne dieses wird nachher aus der Religion nichts als Heuchelei, sich aus Furcht zu Pflichten zu bekennen und eine Theilnahme an derselben zu lügen, die nicht im Herzen ist. Die Religion muß zu dem Sittengesetze hinzukommen, damit seine Aussprüche nicht ohne Wirkung sind; es wird als Repräsentant Gottes gedacht, der seinen erhabenen Stuhl über

uns, aber auch in uns einen Richterstuhl aufgeschlagen hat: es erscheint als Göttliches und hiermit zugleich als Naturgesetz. Durch eine so verdeutlichte Stellung der Begriffe Pflicht und Gott zu einander lernt das Kind Ehrfurcht vor Gott empfinden, als vor dem Herrn des Lebens und der ganzen Welt, als vor dem Versorger der Menschen, als vor ihrem Richter.

21. Von den pädagogischen Mitteln berührt Kant, außer den gelegentlich schon erwähnten, noch die Strafe. Er theilt sie auf doppelte Weise: entweder in physische und moralische, oder in natürliche und künstliche.

Die physischen Strafen bestehen entweder in Verweigerung eines Begehrten oder in Zufügung eines leidenden Eindrucks, der eigentlichen Strafe. Die erste Art ist schon mit der moralischen verwandt, und ist negativ; die andere Art soll man mit Behutsamkeit ausüben, damit nicht eine indoles servilis entspringe.

Moralisch wird gestraft, wenn man der vorhandenen Neigung des Zöglings, geehrt und geliebt zu werden, Abbruch thut, ihn z. B. im passenden Falle beschämt oder ihm kalt begegnet. Diese Strafart ist die beste, weil sie der Moralität zu Hilfe kommt.

Die natürliche Strafe ist eine solche, die der Zögling als eine Folge seines Verhaltens selbst erfährt, daß er z. B., wenn er zu viel ißt, krank wird u. dgl. Auch sie hat ein großes Gewicht, da sie der Mensch das ganze Leben hindurch erfährt, und Erfahrung eine gute Lehrerin ist.

Die künstliche Strafe umfaßt mit ihrem Begriffe die genannten physischen und moralischen, soweit diese nicht zu der Classe der natürlichen gehören.

Im Allgemeinen wird noch bemerkt, daß keine Strafe mit dem Merkmale des Zornes, sondern immer so verrichtet werden soll, daß der Zögling sehe, es sei bloß seine Besserung ihr Endzweck. Zudem sollen die physischen Strafen nur Ergänzungen der Unzulänglichkeit der moralischen sein, indem, wo diese nicht mehr helfen, durch jene doch kein guter Charakter wird gebildet werden.

22. Endlich ist noch zu erwähnen, was Kant über die Dauer der Erziehung sagt. Er nimmt dieselbe bis zu der Zeit an, wo die Natur selbst den Menschen bestimmt hat, sich selbst zu führen, wo sich bei ihm der Instinct zum Geschlechte entwickelt hat, wo er selbst Vater werden kann und selbst erziehen soll: ungefähr bis zu dem sechszehnten Jahre. Nach dieser Zeit kann man wohl noch Hilfsmittel der Cultur gebrauchen und eine versteckte Disciplin ausüben: eine ordentliche Erziehung aber giebt es nicht mehr.

Zweites Kapitel.

Die pädagogischen Lehren Fichte's, vom Standpunkte seines Idealismus.

23. Für was der Pädagoge die menschliche Natur hält; was er über Leib und Seele denkt; welche Verbindung er zwischen beiden und wiederum zwischen ihnen und der äußeren Welt annimmt; worin er endlich die realen Ursachen erblickt, die bei der Erscheinung des Menschen als eines allmälig Werdenden wirksam sind: von diesem Allen hängt unstreitig auch seine praktische und theoretische Auffassung der pädagogischen Objecte ab. Müssen demnach auch diese Bestimmungsgründe immer das Erste sein, wonach man fragt, wenn man sich von dem wissenschaftlichen Charakter einer pädagogischen Lehre versichern will, so erlaubt doch leider auch Fichte's Behandlung des Pädagogischen noch nicht, so weit zurückzugehen. Nur an einige Sätze soll hier zunächst erinnert werden, die man als die theoretische Grundlage des später Folgenden ansehen kann.

24. Die äußere Welt in ihrem sichtbaren Verhalten darf bekanntlich nach Fichte auf selbstständige Realität keinen Anspruch machen, sondern fällt in das Ich, welches sie sich als ein Nicht-Ich durch seine absolute That gegenübersetzt. Das Princip des Lebens und Bewußtseins ist schlechthin im Ich enthalten, welches an und für sich ein unendliches Thun, ein Trieb reiner und absoluter Selbstthätigkeit, schlechthin Denken, als Intelligenz aber bedingt ist durch ein ihm selbst Entgegengesetztes.

Sowie also die äußere sichtbare Welt eine Setzung des Ich, so ist dieses selbst eine Setzung durch sich selbst. Hierauf beruht die Unterscheidung des endlichen, gesetzten Ich von dem ursprünglichen, reinen Ich; der Unterschied zwischen dem empirischen Zeitwesen und dem absoluten, dem Bewußtsein seiner selbst und allem Andern vorhergehenden. Ueber die Möglichkeit aber, daß das eine aus dem anderen, also das Endliche, Beschränkte aus dem Unendlichen und Absoluten hervortritt, oder über den letzten Grund aller Wirklichkeit für das Ich läßt sich weiter nichts sagen, als daß es allerdings außer dem Ich noch irgend ein Etwas geben muß, daß jenem völlig entgegengesetzt ist, von dem das absolute Ich den ersten Anstoß zum Handeln empfängt. In dieser Wechselwirkung jedoch zwischen

dem Ich und dem unbekannten ihm Entgegengesetzten wird nichts in das Ich hineingebracht; Alles, was in diesem sich entwickelt, kommt lediglich aus ihm selbst nach seinen eigenen Gesetzen.

Das absolute Ich fordert, daß seine Thätigkeit in die Unendlichkeit hinausgeht, daß es alle Realität in sich fasse; das im Bewußtsein gegebene Ich aber ist immer ein endliches, sein Zustand stets durch etwas außer dem Ich begründet und beschränkt. Insofern das Letztere über sich reflectirt — was es seinem Begriffe nach muß — und dabei jene Idee der Unendlichkeit zum Grunde legt, geht es mit dieser selbst in die Unendlichkeit hinaus; es entsteht ihm die Reihe dessen, was sein soll, die Reihe des Idealen; es ist jetzt praktisches Vermögen. Bezieht sich die Reflexion aber auf den ursprünglichen Anstoß selbst, also auf die Schranken des Ich, so entsteht für dieses die Reihe des Wirklichen; es ist theoretisches Vermögen, Intelligenz.

25. Dies führt sogleich zu einigen für die Pädagogik höchst wichtigen Folgerungen. Nämlich aus dem praktischen Vermögen wird das Sittengesetz, und aus diesem wiederum das Gebot abgeleitet, daß das zeitliche Ich ein genauer Abdruck des ursprünglichen Ich werden soll; das Zeitwesen aber oder das Subject des Bewußtseins ist, bloß inwiefern es durch einen freien Act seiner eigenen Thätigkeit mit gesetzt wird. Dieses Setzen muß begreiflicher Weise, da es in seinen Acten begrenzt ist, in eine successive Zeitreihe fallen; und sonach wird es eine Zeit dauern, ehe Alles das, was ursprünglich in uns und für uns ist, sich zum deutlichen Bewußtsein erhebt. Man kann nun diesen Gang, den das Ich dabei macht (also was dasselbe ist, die Reihenfolge der Reflexionen des Ich auf sich selbst), beschreiben, und hiermit die Geschichte des empirischen Vernunftwesens angeben: ein Gegenstand unstreitig, mit dem vertraut zu sein, für den idealistischen Pädagogen unerläßlich ist. Darüber kurz also Folgendes:

26. Irgend eines Etwas muß sich der Mensch deutlich bewußt werden, wenn er überhaupt Bewußtsein haben und wirklich ein Vernunftwesen sein soll. Am ersten aber wird er sich jenes Naturantriebes bewußt, nach dessen Anforderung er handelt, zwar mit formaler Freiheit, aber ohne Bewußtsein dieser seiner Freiheit. Das Individuum will nicht selbst, noch producirt, bestimmt und richtet es selbstthätig seine Vorstellungen; es folgt einem blinden Zwange; ist für sich selbst, wenn es nur schon etwas für sich selbst sein könnte, auf diesem Standpunkte lediglich Thier.

27. Nun ist zu erwarten, daß der Mensch auf diesem Standpunkte über sich reflectiren werde, nicht zwar in Folge eines Gesetzes, sondern durch absolute Freiheit. Die Gesellschaft, worin er lebt, kann ihm wohl zum Gebrauche seiner Freiheit, also auch zu dieser Reflexion, Veranlassung geben; aber sie zu verursachen, vermag sie schlechterdings nicht. Erfolgt sie, dann reißt das Individuum sich vom Naturtriebe los; es stellt sich unabhängig vor ihn hin; das Ich bekommt durch die absolut freie Reflexion auf sich selbst, als Naturwesen, sich selbst gänzlich in seine Gewalt und erhält dadurch das Vermögen, seine Selbstbestimmung und Freiheit aufzuschieben; es kann zwischen mehreren Arten, den Naturtrieb zu befriedigen, wählen; es bildet sich eine Maxime. Da nun auf dem Reflexionspunkte, worauf der Mensch jetzt steht, eben nur der Naturtrieb in seinem Bewußtsein vorkommt, dieser aber lediglich auf Genuß und Lust ausgeht, so kann seine Maxime keine andere sein, als die: zu wählen, was die größte Lust verspricht; also die Maxime der eigenen Glückseligkeit. Der Mensch ist jetzt ein verständiges Thier.

28. Es wird hiermit jedoch nicht behauptet, daß der Mensch auf diesen Standpunkt kommen und auf ihm bleiben müsse; nur wenn er darauf ist und bleibt, ist keine andere, als die genannte Maxime möglich. Es hängt vielmehr schlechthin von seiner Freiheit ab, ob er sich sogleich hätte auf einen höheren Standpunkt versetzt, wie er auch soll; denn es bedarf nur eines Entschlusses, und der Mensch ist über alle Natur erhaben; es hängt schlechthin von seiner Freiheit ab, sich unmittelbar einen anderen Charakter zu bilden, wenn sein gegenwärtiger nichts taugt.

Daß hierin etwas Unbegreifliches liegt, wird nicht geläugnet; es ist der Widerspruch, daß der Mensch, der doch, ehe er wirklich auf einem höheren Reflexionspunkte steht, von dem, was er sollte, auch keinen Begriff haben kann, dennoch das Höhere absolut soll. Indeß an der Gränze aller Begreiflichkeit, bei der Lehre von der Freiheit in Anwendung auf das empirische Subject, kann es wiederum auch nicht anders sein. Denn ein Act der Freiheit ist schlechthin, weil er ist, und ist ein absolut Erstes, das sich an nichts Anderes anknüpfen und daraus erklären läßt; wo Vermittelung möglich ist, da ist nicht Freiheit, sondern Mechanismus.

29. Der oben bezeichnete Standpunkt wird einerseits durch die allgemeine Gewohnheit und durch die Erfahrung, daß bei weitem die meisten Menschen um uns herum nicht besser sind, bestätigt, andererseits erscheint er als dem Menschen natürlich, deshalb, weil es ohne einen Act der Spontaneität dabei bleibt, daß er seine Maxime aus der allgemeinen oder ihm als die allgemeinste erscheinende Praxis entlehnt, und was geschehen soll, nach dem beurtheilt, was wirklich geschieht. Der Mensch wird überhaupt erst durch Erziehung im weitesten Sinne, d. i. durch die Einwirkung der Gesellschaft überhaupt auf ihn, für die Möglichkeit des Gebrauchs seiner Freiheit gebildet. Bei der Bildung nun, die er dadurch erhalten, hat es sein Bewenden, wenn er sich nicht über sie erhebt. Wäre die Gesellschaft besser, so wäre der Einzelne es auch; jedoch ohne sein Verdienst.*)

30. Indeß, sobald nur der Mensch sich selbst überlassen bleibt und weder durch das Beispiel seines Zeitalters noch durch eine verderbliche Philosophie gefesselt wird, so ist auch hier wiederum zu erwarten, daß er sich des in ihm immer fortdauernden und regen Triebes nach Selbstständigkeit bewußt und sich zur Freiheit erheben werde. Dazu giebt es allerdings auch jetzt keinen stetigen Uebergang, sondern es bedarf eines besonderen Actes der Spontaneität. Das Sittengesetz will, daß der Mensch, ungeachtet aller bösen Beispiele und aller verkehrten Philosopheme, sich über dieselben erheben soll; und da er es auch kann, so ist es seine eigene Schuld, wenn er es nicht thut. Kein äußerer Umstand übt ja eine Causalität auf ihn; nichts Äußeres wirkt in ihm und durch ihn, sondern er selbst ist es, der sich auf Antrieb desselben bestimmt. Andererseits zeigt die Erfahrung, daß Einzelne ungeachtet aller Hindernisse sich wirklich höher emporheben. Das Wie bleibt unerklärlich, d. h., es ist nur aus der Freiheit zu erklären. Man könnte es, nach Analogie mit einem vorzüglichen Grade der intellectuellen Fähigkeit, Genie zur Tugend nennen; es ist Selbstständigkeit: und wer zur Tugend erziehen will, der muß zur Selbstständigkeit erziehen.

31. Der Charakter dieses neuen Standpunktes, wo der Trieb nach Selbstständigkeit zum Bewußtsein gekommen ist, besteht zunächst darin, daß

*) Es ist nicht die Sache des Verf., auf die augenscheinlichen zwischen diesen, den kurz vorhergehenden und nachfolgenden Sätzen stattfindenden Widersprüche aufmerksam zu machen. Die Dreistigkeit des Idealismus, Alles durcheinander zu behaupten, ist nicht der kleinste von seinen Fehlern, womit er den gesunden Verstand bei Manchem seiner Zeit verblendet hat.

solcher Trieb eben nur als blinder Trieb erscheint, nicht als Gesetz, noch stehend unter einem Gesetz. Es wird auf ihm nicht nach einer Maxime gehandelt, sondern was auf ihm mit dem Bewußtsein eines Zweckes gethan wird, kommt lediglich von der früher genannten Maxime des Eigennutzes, die auch hier noch herrschend bleibt. Der Mensch handelt jetzt so, als ob er den Vorsatz hätte, Alles außer ihm sich absolut zu unterwerfen, bloß weil er es will; er will unbeschränkte und gesetzlose Oberherrschaft über Alles außer ihm.

Ferner, der Trieb nach Selbstständigkeit steht höher, als der nach Genuß, und ein Handeln nach ihm stimmt der Form nach mit der echt moralischen Denkart überein; sein Charakter ist, daß er Achtung fordert. Insofern er aber sich keinen Regeln unterwirft und eben unbedingt seine Denkart durchsetzt, weicht diese damit von der sittlichen ab, sei es, daß dabei Opfer müssen gebracht werden, oder auch nicht. Im ersten Falle nämlich, wenn dem Wollen Alles gelingt, entsteht Uebermuth, oder, wo es fehlschlägt, Verdruß; und Natur und Menschen werden angeklagt, daß sie das vermeintlich mit Recht Geforderte versagen; oder endlich, wenn das Wollen mit dem größten Verläugnen und mit Opfern doch durchgesetzt wird, erfolgt zwar Werthachtung unserer selbst, nicht aber eine kalte, ruhige Billigung, wie die moralische Werthschätzung ist. Wie sehr deshalb die diesem Standpunkte entsprechende Denkart, gegenüber dem Triebe des sinnlichen Genusses und des Eigennutzes, oft selbst Bewunderung verdient, wie solche den nach ihr Handelnden auch zu allen Zeiten zu Theil geworden ist: so hat sie doch, in moralischer Rücksicht betrachtet, nicht den geringsten Werth.

32. Der höchste Standpunkt vielmehr, der rein sittliche, tritt erst dann ein, wenn der Mensch durch eine neue Reflexion die Regellosigkeit jenes Triebes nach Selbstständigkeit beschränkt, diesen selbst in ein Gesetz, und zwar in ein Gesetz bedingter Causalität verwandelt, und seine Maxime heißt: schlechthin nach der Pflicht handeln, darum, weil die Pflicht es fordert. Der Trieb, der auf absolute Unabhängigkeit und Selbstständigkeit ging, wird jetzt dadurch ein beschränkter, daß mit Rücksicht auf den Endzweck aller Objecte und unserer selbst gehandelt wird, daß der Mensch sich schlechthin um des Gewissens willen zu dem, was dieses fordert, entschließt und dem unmittelbaren Bewußtsein von der Pflicht genügt.*) —

*) Wer Lust hat, hiernach die Möglichkeit pädagogischer Einflüsse zu überlegen, muß noch aus Fichte's „System der Sittenlehre“ Seite 300—304 vergleichen.

33. Es ist sehr natürlich, daß Fichte, der dem Begriffe der absoluten Spontaneität, aller Erfahrung zum Trotz und unbekümmert um die augenscheinliche Unvereinbarkeit desselben mit dem Gange aller physischen und geistigen Entwickelung, schlechterdings, wie die obigen Sätze beweisen, nichts vergeben wollte, sich auch vor den Consequenzen nicht scheute, die ebenso schroff, wie die Voraussetzungen, sind. Einerseits mußte es doch wohl einen Grund haben, warum die absolute Freiheit, deren Begriff zumal eine Allgewalt verheißt, den Menschen noch nicht weiter gebracht hat, als er nach dem Bilde, das Fichte von ihm entwirft, soll gekommen sein; andererseits muß es, eben diesem Grunde gegenüber, als ein wahres Wunder erscheinen, wenn die absolute Freiheit wirklich einmal ein Individuum von vorn herein auf ihren eigenen Standpunkt des sittlichen Bewußtseins versetzt hat; und endlich wird es im Allgemeinen mit der Möglichkeit, Moralität zu verbreiten und insbesondere durch Erziehung hervorzurufen, mißlich und zweifelhaft aussehen. Ueber diese drei Punkte ist das Wesentlichste mitzutheilen.

34. Zunächst, was jenen Grund betrifft, weßhalb sich die absolute Freiheit der Erfahrung gegenüber so matt und demüthig verhält, so liegt derselbe in einer ursprünglichen Trägheit zur Reflexion und also auch zum Handeln nach der Reflexion. Die Natur überhaupt nämlich, das Nicht-Ich als solches, hat nur Ruhe, nur Sein; sie hat eine Tendenz, zu bleiben, was sie ist, eine Kraft der Trägheit. Der Mensch selbst aber ist, auf dem obigen Standpunkte, bevor er zu sich kommt, auch nichts Anderes, als Natur, und seine Kräfte sind Kräfte der Natur. Mithin, so gewiß auch die Freiheit und das Vermögen zur absoluten Selbstbestimmung in ihm ist, hat doch sein Wesen, der Trieb, keine andere Richtung, als welche die Natur ihm ertheilt; seine Freiheit ist gefesselt.

Die Trägheit sonach, welche durch Gewohnheit sich selbst ins Unendliche reproducirt, ist es, die den Gebrauch der Freiheit, den der Mensch machen soll und auch kann, verhindert, wozu, als deren Folgen, einerseits noch die Feigheit, andererseits die Falschheit, hinzukommt. Die erste besteht in der Trägheit, unsere Freiheit und Selbstständigkeit in der Wechselwirkung mit Anderen zu behaupten; die Falschheit folgt wieder aus der Feigheit, weil der Mensch ungeachtet aller Unterwürfigkeit doch seine Selbstheit nicht ganz so verläugnen kann, daß er sie nicht durch Lüge, Tücke und Hinterlist sollte noch geltend zu machen suchen.

Durch diese drei Grundlaster ist der gewöhnliche, natürliche Mensch bestimmt, während der außergewöhnliche, von der Natur vorzüglich begünstigte weder träge, noch feig noch falsch ist, sondern einen rüstigen Charakter hat. Freilich ist er dadurch moralisch nicht im mindesten besser, als der Andere, weil er, seinem Triebe nach absoluter Selbstständigkeit folgend, Alles um sich her unterdrückt und auch sein Standpunkt noch nicht der sittliche ist. *)

35. Ferner, so wahr es nun auch ist, daß der Mensch wirklich in sich die Kraft hat, ins Unendliche (!) sich so viel Gewicht zu geben, als nöthig ist, um seine Trägheit zu überwinden, und er in jedem Augenblicke durch einen Druck auf sich selbst, durch den bloßen Willen, diese Kraft aus sich herausheben kann: wie soll er wohl unter dem angegebenen Bewandniß zu dem ersten Willen, zu dem ersten Anstoße seiner Freiheit kommen? Wo ist in seinem Zustande die Stelle, aus welcher er jene Kraft hervorbringen könnte? Fichte antwortet: „Absolut nirgends. Sieht man vielmehr die Sache natürlich an (!), so ist es schlechthin unmöglich, daß der Mensch sich selbst helfe; so kann er gar nicht besser werden; nur ein Wunder, das er aber selbst zu thun hätte, kann ihn retten."

Da es andererseits aber gewiß bleibt, daß der Mensch sich möglicher Weise doch erheben kann, so läßt sich füglich annehmen, daß — einige unter den Menschen sich wirklich werden zur Moralität erhoben und durch ein wahres Wunder und durch keine natürliche Ursache den moralischen Sinn in sich entwickelt haben. **)

36. Zeigt sich in diesem Bekenntniß der muthige Freiheitstaumel des Fichteschen Idealismus, der noch bei der Beschreibung des natürlichen Entwickelungsganges des Menschen als eines Zeitwesens sich mit den Worten tröstete: „es sei zu erwarten, daß der Mensch, sich selbst überlassen, auf einen höheren Standpunkt trete," so auffallend abgekühlt und trostlos, daß man erwarten sollte, der Idealist hätte allein schon deshalb zu einer richtigeren Auffassung der Dinge zurückkehren müssen: so kann man sich, wenn

*) Auch Kant sagt: „Unter den drei Lastern, Faulheit, Feigheit und Falschheit, scheint das erste das verächtlichste zu sein." Anthropologie S. 202.

**) Solche Individuen sollen die ursprünglichen Lehrer einer positiven Religion gewesen sein.

dies nicht geschah, nur darüber wundern, daß Fichte nicht einmal, was er selbst als Mittel der Rettung andeutet, nämlich die Cultur des Verstandes und des Erkenntnißvermögens, weiter verfolgte. Statt dessen giebt er auf die Frage, woher denn nun solche äußeren Antriebe unter die Menschen und insbesondere in sie kommen sollen, eine Antwort, die in ihrer Abfassung nicht allein nicht befriedigt, sondern obenein selbst mit der idealistischen Philosophie wenig übereinstimmt.

37. Was drittens nämlich die Möglichkeit betrifft, Moralität zu erwecken und zu verbreiten, so äußert Fichte darüber zunächst offen sein Bedenken. Wenn es auch, meint er, leicht ist, die Verbreitung und Beförderung der Moralität außer uns als Pflicht nachzuweisen, so ist es doch schwer, anzugeben, auf welche Weise es möglich ist. Moralisch ist nur dasjenige, was aus eigenem freien Entschlusse, ohne den mindesten äußeren Beweggrund geschieht. Also scheint es unmöglich, daß Moralität mitgetheilt und daß hierbei die geringste Hilfe von außen einem Menschen durch einen Anderen geleistet werden kann. Eine solche würde sich auf sinnliche Einwirkung stützen: wie aber kann jemals sinnliche Einwirkung die Freiheit bewegen?

Zunächst kann es dem moralisch Gesinnten nicht einfallen, durch Zwangsmittel, durch Ankündigung von Belohnung oder Strafe, die Menschen zur Tugend zu bringen. Man würde damit nur auf den Naturtrieb wirken, also mit dem Menschen verfahren, wie es bei den Thieren gemacht wird, deren Instinct wir uns bedienen, um daran beabsichtigte Fertigkeiten anzuknüpfen; wir würden den Menschen nur dressiren, nicht aber cultiviren.

Ferner, ebenso wenig läßt sich Moralität durch theoretische Überzeugung erzwingen, da diese selbst sich nicht erzwingen läßt. Wer nicht in sich selbst hineingeht und die Zustimmung seines Selbst zu der vorgetragenen Wahrheit innerlich fühlt, welche Zustimmung ein Affect des Herzens (!), keineswegs ein Verstandesschluß ist: der wird auch nicht überzeugt. Die Aufmerksamkeit auf uns selbst hängt ab von der Freiheit; der Beifall wird frei gegeben, niemals erzwungen.

Hieraus folgt, daß man, wenn Erweckung und Beförderung der Moralität soll möglich sein, in dem Menschen das Princip des Guten als schon vorhanden voraussetzen muß, an welches die Bildung zur Tugend sich anknüpfen könne. Als ein solches Princip aber läßt sich nachweisen der Affect der Achtung, von dem zu behaupten ist, daß er zwar un-

gebraucht und unentwickelt in der Seele liegen, jedoch niemals ausgerottet werden kann.

An diesen Affect der Achtung hat sich demnach die moralische Bildung zu wenden. Man muß das Individuum achtungswerthe Dinge, gute Beispiele, Muster erblicken lassen, die es emporheben, und ihm ein Bild zeigen, wie es sein sollte, ihm Achtung und mit ihr die Lust einflößen, sich dieser Achtung selbst würdig zu machen. Einen anderen Weg der Bildung giebt es nicht; dieser giebt das, was da fehlt: Bewußtsein und Antrieb; weiter kann die Erziehung nichts, als auffordern zur eigenen Selbstthätigkeit, und wer, wenn dies geschieht, auch dann noch nicht seine Freiheit gebraucht, dem ist nicht zu helfen.

38. Endlich, was vorhin behauptet wurde, daß im Allgemeinen, mit Ausnahme Derjenigen, in denen sich durch ein Wunder der moralische Sinn entwickelt, der Mensch einer Hilfe von außen bedürftig ist: dies folgt auch unmittelbar aus dem Begriffe des Menschen, abgesehen von dem Verhältnisse seiner Freiheit zu seiner empirischen Erscheinung. Sobald man diesen Begriff nämlich vollkommen bestimmt, wird man von dem Denken eines Einzelnen zur Annahme eines Zweiten getrieben, um den Ersten erklären zu können.*) Der Begriff des Menschen ist sonach gar nicht der Begriff eines Einzelnen, sondern einer Gattung; ein Einzelner ist undenkbar: der Mensch wird nur unter Menschen ein Mensch. Trotz allem theoretischen Bedenken und der ausgemachten Gewißheit, daß in das Innere des Menschen von außen her nichts einfließen kann, muß deshalb der eigenthümliche Charakter der Menschheit, durch welchen allein eine Person sich als Mensch erhärtet, in die freie Wechselwirkung durch Begriffe und nach Begriffen, ins Geben und Empfangen von Erkenntnissen gesetzt, und zugestanden werden, daß jedes Individuum zum Menschen erst zu erziehen ist. —

*) Siehe d. Sittenlehre S. 293. „Es läßt sich streng a priori beweisen, daß ein vernünftiges Wesen nicht im isolirten Zustande vernünftig wird, sondern daß wenigstens Ein Individuum außer ihm angenommen werden muß, welches dasselbe zur Freiheit erhebe. Weitere Einwirkungen aber, sowie mehrere Individuen, außer dem Einen schlechterdings nothwendigen, lassen sich nicht erweisen.“ Solchen forcirten, dem wahren Untersuchungsgeiste ganz fremden Sätzen läßt sich der ebenso abstracte Anfang von Campe's Revisionswerke gegenüber stellen, wo es heißt: „Wenn ein Mensch sich selbst überlassen, d. h. ohne ihm persönlich und unmittelbar ertheilten Unterricht und Leitung, mehrere Jahrhunderte unter Menschen lebte, so könnte er durch sich selbst das werden, was er werden soll.“

39. Nach diesen allgemeinen Sätzen, deren Unbestimmtheit allerdings nicht gering ist, und in denen, wie ein Jeder augenblicklich erkennt, die Widersprüche gehäuft liegen und das Problem, wie der Mensch theils für sich selbst, theils durch den Einfluß Anderer vermittelst einer erziehenden Thätigkeit an Cultur zunehmen könne, völlig ungelöst bleibt, wollen wir jetzt vernehmen, wie sich Fichte über das pädagogische Object in der besonderen Beziehung einerseits auf die Familie, andererseits auf den Staat, äußert. Kehren dabei auch einige von den berührten Hauptbegriffen wieder, und bleibt die Art der Auffassung im Allgemeinen noch immer eine gezwungene und von der idealistischen Starrköpfigkeit beherrscht: so ist dabei doch die Gewalt der Empirie zu groß, als daß nicht auch Fichte sich der gangbaren Begriffe hätte bedienen und der gewöhnlichen Auffassung menschlicher Verhältnisse wenigstens sich annähern müssen.

40. Zuvörderst, wenn wir das Verhältniß der Ältern zum Kinde naturgemäß voraussetzen, wo nämlich zwischen den Ältern in Allem eine Gemeinschaft stattfindet, so wird auch das Kind schon um der Erhaltung willen stets unter ihren Augen sein und mit ihnen zusammenleben. Dabei kann es nicht ausbleiben, daß die Ältern, weil der Mensch nur zu geneigt ist, den Begriff der Vernunft und Freiheit auf Alles außer ihm zu übertragen (!), denselben Begriff auch auf ihr Kind übertragen und es danach behandeln. Geschieht dies, so werden sich alsbald Spuren der vermittelst solcher Wechselwirkung aufgeforderten Vernunft im Kinde zeigen. Andererseits, da nach dem Begriffe freier Wesen zum Wohlsein auch Freiheit gehört, werden die Ältern, die das Kind lieben, auch die Freiheit überhaupt diesem nicht rauben wollen. Allein insofern zugleich die Erhaltung des Kindes ein von der Natur und der Pflicht gebotener Zweck ist, so wird die Freiheit nur so weit begünstigt und zugelassen werden können, als mit der Erhaltung des Kindes vereinbar ist.

Hierin liegt nun der erste Begriff der Erziehung, oder, wie man diesen Theil derselben insbesondere nennen kann, die Zucht, die also in der Beobachtung des richtigen Verhältnisses zwischen der Begünstigung der Freiheit und der Erhaltung des Kindes besteht.

41. Darauf folgt die Erziehung zur Moralität, welche, da das Kind wegen der physischen Erhaltung bei den Ältern bleiben muß, auch nur von diesen kann besorgt werden. Zu ihr gehört aber zunächst die zweckmäßige

Ausbildung der Kräfte des Kindes, damit es ein gutes Werkzeug zur Beförderung des Vernunftzweckes sein könne; oder also, es muß bei dem Kinde Geschicklichkeit hervorgebracht werden. Dies ist denn auch der eigentliche Zweck der Erziehung, insofern sie von Kunst und Regeln abhängt. Zweitens gehört dazu, der Freiheit des Zöglings eine sittliche Richtung zu geben, auf die Weise, wie es vorhin als möglich gefunden ist und hier noch etwas näher bestimmt wird.

Da nämlich die Freiheit des Zöglings gebildet werden soll, so muß er auch Freiheit haben für die mögliche Bildung. Nichts ist dem Kinde aus bloßem Eigensinn zu verbieten, nur deshalb, um, wie man sagt, ihm den Willen zu brechen; sondern nur der gegen den Zweck der Erziehung laufende Wille darf gebrochen werden. Man erinnere sich stets, daß man freie Wesen, nicht aber willenlose Maschinen erzieht.

Giebt es kein anderes Mittel, die Kinder dem Zwecke der Erziehung zu unterwerfen, als Zwang, so ist dieser nicht bloß erlaubt, sondern es ist Pflicht der Aeltern, ihn zu gebrauchen. Freilich ist in diesem Falle das Kind ein bloßes Object für die Handlungen der Aeltern, und Freiheit hat es nur, wenn der Zwang aufhört. Insofern ein solcher Zustand überhaupt für das Alter des Zöglings gilt, ist zu behaupten, daß die Handlungen der Kinder, weil sie gezwungen sind, auch nicht die mindeste Moralität haben, und ihre Freiheit erst als ein Resultat der Handlungen der Aeltern anzusehen ist.

Andererseits aber, da doch Moralität im Kinde soll entwickelt werden, muß noch etwas als Resultat der eigenen Freiheit des Kindes übrig bleiben, und dieses Uebrigbleibende ist dessen freier Gehorsam. Dieser besteht darin, daß das Kind freiwillig, ohne Zwang und Furcht, thut und läßt, was von den Aeltern befohlen und verboten ist, bloß darum, weil diese es befohlen oder verboten haben. Er gründet sich nicht auf die besondere Einsicht von der Güte der Befehle oder Verbote, sondern auf den kindlichen Glauben an die höhere Weisheit und Güte der Aeltern, auf die Achtung und Unterwürfigkeit unter die zwar nicht begriffene, aber dunkel empfundene Superiorität des Geistes und der Moralität, nebst der Begierde, ihrer gleichfalls theilhaftig zu werden. Er geht also aus der Anlage zur Moralität und pflichtmäßigen Gesinnung hervor, und findet sich bei richtiger Behandlung des Kindes von selbst: wenn irgend etwas, so beweist dieser Gehorsam, daß Güte in der menschlichen Natur wohne. Wie der gebildete Mensch sich verhält gegen das Sittengesetz überhaupt

und gegen den Ausführer desselben, Gott, so verhält sich das Kind gegen das Gebot der Aeltern und deren Person, so daß der Gehorsam beim Kinde die Nachbildung der ganzen moralischen Denkart und deshalb über Alles wichtig ist. Seine Ausbildung ist das einzige Mittel, wodurch die Aeltern unmittelbar eine moralische Gesinnung im Kinde hervorbringen können.

Nur hüte man sich, hierbei die falsche Maxime anzuwenden, nach welcher man bei dem Kinde Alles durch Vernunftgründe aus eigener Einsicht desselben erzwingen will. Ist diese Maxime schon aus anderen Gründen verwerflich, so begeht sie noch den Widersinn, den Kindern ein gut Theil Vernunft mehr zuzumuthen, als man sich selbst zumuthet; denn auch der Erwachsene handelt größtentheils aus Neigung und nicht aus Vernunftgründen.

So viel über die Erziehung in der Familie.

42. Nach dem Verfahren der Fichteschen Sittenlehre wird es nicht auffallen, wenn nun das Gesagte nochmals ein anderes Ansehen gewinnt und gleichsam vergessen zu sein scheint, sobald das Denken sich auf den höchsten Standpunkt des moralischen Gesetzes stellt. Hiernach ist die Beförderung des Vernunftzweckes, d. h., die Constituirung einer Gemeine vernünftiger Wesen, das äußerste und Allen vorschwebende Ziel. Aus dem Begriffe desselben und aus seinen Bedingungen ergiebt sich einerseits die sittliche Organisation der Gesellschaft in Stände, andrerseits in Bezug auf das Individuum die Eintheilung alles möglichen menschlichen Berufs. Die nach diesem Gesichtspunkte geordnete Gesellschaft wird von einer Seite, da auf den Vernunftzweck hingearbeitet werden soll, sich nothwendig auch als eine Erziehungsanstalt auffassen müssen, d. h., es werden in ihr sowohl für das vorhandene jüngere und ältere, als auch für das künftige Geschlecht die möglichen Arten, nach denen die angestrebte Bildung erreichbar ist, in sichtbaren Formen ausgedrückt und besonderen Abtheilungen in der Gemeine zur speciellen Wartung und Pflege anvertraut sein. Hierdurch geht mit anderen Worten die individuelle Erziehungslehre in die Staatspädagogik über, von welcher Fichte indeß in den der gegenwärtigen Darstellung zum Grunde gelegten Schriften nur wenige Andeutungen gegeben, deren Begriff er aber später, wo er das Erziehungswesen schlechthin als politischen Hebel betrachtete, wieder aufgenommen und, wie das folgende Kapitel zeigen wird, ausführlicher entwickelt hat. Jene Andeutungen sind im Allgemeinen folgende:

43. Zunächst nun, da das Individuum jetzt gegenüber der Gemeine vernünftiger Wesen und als ein Glied von ihr gedacht wird, kann seine Bildung nicht mehr dem subjectiven Verhalten überlassen, seine künftige Stellung in der Gesellschaft nicht mehr weder von der Neigung noch von bloßen Nebenumständen abhängig bleiben. So wie es gewöhnlich ist, daß nämlich die Eltern den Beruf und Stand der Kinder wählen und nach den Verhältnissen bestimmen, oder, wenn dies nicht geschieht, daß die Wahl wenigstens vor der gehörigen Reife der Vernunft vollzogen wird, ehe das Individuum eines ernsthaften Nachdenkens und der Bestimmung durch das bloße Sittengesetz recht fähig ist: dies soll nicht mehr sein; sondern es ist dahin zu arbeiten, daß es, wo möglich, anders werde. Es sollen vielmehr alle Menschen bis zur Entwickelung und zur Reife der Menschheit überhaupt in ihnen auf die gleiche Weise erzogen werden, und sich erziehen, und dann erst soll das Individuum seinen Beruf wählen. An der Schwierigkeit der Ausführung und an deren Folge, daß dann auch noch Manches in den menschlichen Verhältnissen anders sein müßte, als es gegenwärtig ist, darf man sich nicht stoßen: die Sittenlehre stellt überall das Ideal auf, nach dem die Umstände anfangen müssen, sich zu richten.

44. Ferner, was die möglichen Bildungsweisen der menschlichen Gemeine als solcher und deren Vertreter und Besorger betrifft, so ergeben sich deren Begriffe und mit diesen die speciellen Aufgaben der Gemeinebildner durch die Beantwortung der Frage: „Auf wie vielerlei Weise wird auf den Menschen als vernünftiges Wesen gehandelt unmittelbar?“

Das Erste und Höchste, antwortet Fichte hierauf, wenn gleich nicht das Edelste im Menschen, der Urstoff seines ganzen geistigen Lebens, ist die Erkenntniß. Durch sie wird er in seinen Handlungen geleitet; die beste Gesinnung behält zwar ihren inneren Werth, leitet aber nicht zur Realisirung des Vernunftzweckes, wenn die Erkenntniß nicht richtig ist. Man kann sonach zuvörderst auf die menschliche Gemeine arbeiten, um ihre theoretische Einsicht zu bilden. Dies ist der Beruf des Gelehrten.

Dennoch aber ist und bleibt die Einsicht immer nur Mittel zum Zweck. Ohne guten Willen giebt sie keinen inneren Werth und dient ohne diesen der Gemeine der vernünftigen Wesen sehr wenig. Auch bringt sie, wie oben schon erwähnt ist (37.), den guten Willen nicht nothwendig hervor. Deshalb bleibt es eine besondere Aufgabe, unmittelbar auf die Verbesserung

des Willens der Gemeine hin zu arbeiten. Dies thut die Kirche — welche eben selbst die Gemeine der vernünftigen Wesen ist — durch ihre Diener, welche richtiger moralische Volkserzieher heißen und sein sollen.

Zwischen beiden endlich, dem Gelehrten, der den Verstand, und dem Volkslehrer, der den Willen zu bilden hat, steht in der Mitte der ästhetische Künstler, welcher die Bildung des ästhetischen Sinnes, der dem Verstande und dem Willen im Menschen zur Verbindung dient, übernimmt.

45. Der Gelehrte, im Besitze der vorhandenen Cultur, der Erkenntniß und deren Principien, forscht und erfindet nicht bloß für sich, sondern auch für die Gemeine, in welcher er die schon vorhandene Erkenntniß theils durch Berichtigung theils durch fortschreitende Schlüsse weiterbringen soll. Sein unmittelbarer Wirkungskreis ist allerdings das gelehrte Publikum, die Gelehrtenrepublik; von diesem aus aber kommen auf den bekannten Wegen die Resultate seiner Untersuchungen an die ganze Gemeine. Seine eigentliche Tugend muß die strenge Wahrheitsliebe sein, die ebensosehr ein Spiel mit der Erkenntniß in Paradoxen u. s. w. verabscheut, als sie entschlüpfte Irrthümer einzugestehen geneigt ist, überzeugt, daß nur das Wahre und Gute in der Menschheit bleibt, das Falsche, so sehr es auch glänze, sich verliert.

46. Der moralische Volkslehrer steht im Dienste des Zweckes: Einmüthigkeit über moralische Gegenstände in der Gemeine hervorzubringen. Dabei geht er von dem, worüber schon Alle einig sind, vom Symbol, aus, und sucht, indem er den Sinn für Moralität bei Allen voraussetzt, sie zu den besten und sichersten Resultaten der sittlichen Cultur seines Zeitalters hinzuführen. Es darf nicht seine Absicht sein, theoretische Beweise und eine systematische Sittenlehre mitzutheilen, zu polemisiren, oder überhaupt über die Principien zu speculiren; sondern, auf dem vorhandenen Glauben der Gemeine fußend, hat er diesen nur zu beleben, zu stärken, und Alles, was ihn innerlich wankend machen oder seine Entäußerung in That hindern könnte, wegzuschaffen. Auch ist es zweckwidrig, in der Versammlung der Gläubigen so zu reden, als wäre sie eine Rotte von Sündern; ist ein Böser darunter, der keine Pflicht achten und anerkennen will, — was der wahre Unglaube ist —, so hat er ihn im Besondern, aber nicht vor der Gemeine, als Rathgeber und Lehrer zurechtzuweisen. Sein Amt ist auch, der Gemeine Unterricht über bestimmte Anwendungen des Pflichtbegriffes zu geben und dahin gehörige Fälle allgemeinfaßlich darzustellen.

47. Der ästhetische Künstler endlich wendet sich nicht an den Verstand, noch an das Herz, sondern an das ganze Gemüth in Vereinigung seiner Vermögen. Sein Verfahren besteht darin, daß er durch Kunst den transcendentalen Gesichtspunkt zu dem gemeinen macht. Seine Welt liegt innerlich in der Menschheit, und sonst nirgends; die Kunst führt den Menschen in sich selbst hinein und macht ihn da einheimisch; sie reißt ihn los von der gegebenen Natur und stellt ihn selbstständig hin. Aus diesem Grunde ist also der ästhetische Sinn eine Vorbereitung zur Tugend, indem diese, wenn sie eintritt, die Befreiung aus den Banden der Sinnlichkeit schon durch die Kunst vollendet findet. —

Drittes Kapitel.

Die pädagogischen Lehren Fichte's, vom Standpunkte der Reden an die deutsche Nation.

48. In den Reden „die Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters", gehalten im Winter von 1804 auf 5, hatte Fichte seine Zeit als lebend im bloßen Antriebe des sinnlichen Eigennutzes und der Selbstsucht geschildert, und dieser Zeit das Bild eines Lebens in der Religion gegenübergestellt, um dadurch der Zeit ein Bewußtsein des Allgemeinen, der Gattung, wiederzugeben, für welche zu arbeiten, zu entbehren, zu dulden und sich zu opfern, allein edel und groß sei. Drei Jahre später erschien ihm der Zustand der Zeit wiederum als ein anderer, und zwar noch schlechter: durch äußere Gewalt hatte sie, nach seiner Meinung, auch die Selbstständigkeit der Selbstsucht verloren; ein fremder Zweck war ihr aufgedrungen, und das Volk ging seinem Ende entgegen. Da redete Fichte von Neuem in jenen berühmten Reden an die deutsche Nation, worin er ihr mit großer Energie des Ausdrucks und mit seltenem Muthe öffentlichen Bekenntnisses das letzte und einzige Mittel aufdeckte und entwickelte, wodurch ihr Untergang verhütet und die gesunkene Nation wieder aufgerichtet werden könne.

„Ich will Euch den Beweis führen, sagte er, daß kein Mensch und kein Gott und keines von allen im Gebiete der Möglichkeit liegenden Ereignissen uns helfen kann, sondern daß allein wir uns helfen müssen, falls uns geholfen werden soll. Keine Nation, die in diesen Zustand der Abhängigkeit herabgesunken, kann sich durch die gewöhnlichen und bisher gebrauchten Mittel aus demselben erheben; selbst Furcht und Hoffnung ist für sie kein Band mehr, da deren Leitung ihrer Hand entfallen ist. Es bleibt nichts übrig, als ein ganz anderes, selbst über Furcht und Hoffnung erhabenes Bindungsmittel zu finden, um die Angelegenheit ihrer Gesamtheit an die Theilnahme eines Jeden aus ihr für sich selber anzuknüpfen. Ein solches liegt in dem geistigen Antriebe der sittlichen Billigung oder Mißbilligung und in dem höheren Affecte des Wohlgefallens oder Mißfallens an unserm und Anderer Zustande. Das innere geistige Auge des Menschen kann so gewöhnt und gebildet werden, daß der bloße Anblick eines verworrenen und unordentlichen, eines unwürdigen und ehrlosen Daseins seiner selbst und seines verbrüderten Namens ihm innig wehe thue und daß dieser Schmerz, ganz unabhängig von sinnlicher Furcht oder Hoffnung, dem Besitzer eines solchen Auges keine Ruhe lasse, bis er, so viel an ihm ist, den ihm mißfälligen Zustand aufgehoben und den, der ihm allein gefallen kann, an seine Stelle gesetzt habe. Im Besitze eines solchen Auges ist die Angelegenheit des ihn umgebenden Ganzen durch das treibende Gefühl der Billigung oder Mißbilligung an die Angelegenheit seines eigenen erweiterten Selbst, das nur als Theil des Ganzen sich fühlt und nur im gefälligen Ganzen sich ertragen kann, unabtrennbar angeknüpft. Somit wäre die Sichbildung zu einem solchen Auge ein sicheres und das einzige Mittel, das einer Nation, die ihre Selbstständigkeit verloren hat, übrigbleibt, um aus der erduldeten Vernichtung sich wieder ins Dasein zu erheben: — das Rettungsmittel besteht in der Bildung zu einem durchaus neuen, allgemeinen und nationalen Selbst, in der Erziehung der Nation, deren bisheriges Leben erloschen ist, zu einem ganz neuen Leben; mit Einem Worte: eine gänzliche Veränderung des bisherigen Erziehungswesens ist es, was ich als das einzige Mittel, die deutsche Nation im Dasein zu erhalten, in Vorschlag bringe."

Wie war es möglich, daß unter solchen Umständen etwas Anderes hätte für Fichte herauskommen sollen, als der Gedanke einer National-

erziehung? Eben die Nation, das Volk, das Geschlecht war es, nicht das Individuum, von dem Hilfe für und gegen sich selbst konnte erwartet werden: für sich selbst, um als compacter, im Nationalbewußtsein verschmolzener Leib dem Andrange des fremden Regimentes bis auf glücklichere Zeit Stand zu halten und ihn dann zurücktreiben zu können; gegen sich selbst, um nicht immer mehr und mehr zu einem leicht zerstreulichen, bloß aus egoistischen Individuen zusammengesetzten Aggregate herabzusinken. Solche Hilfe aber sollte auch schnell kommen, nicht von Einem zufällig vielen Andern, sondern von einem Jeden Allen gereicht werden; mithin die ganze junge Mannschaft, die eben vorhandene ganze Kinderwelt mußte auf einmal, oder doch gleichzeitig in mehreren großen Gemeinschaften, erzogen und zu einer neuen Nation gebildet werden: keine Privat-, nur eine öffentliche — eine gemeinschaftliche Erziehung, eine Erziehung des Geschlechtes ist es, die Fichte damals kannte und wollte.

49. Es liegt hiermit der Zusammenhang vor Augen, den die Zeit zwischen dem Interesse Fichte's für sein Stammvolk und dem Plane, es durch Erziehung zu halten und wieder zu verjüngen, gestiftet hat. Es läßt sich aber derselbe andererseits auch aus dem Gesichtspunkte der philosophischen Lehre Fichte's vom Individuum und von der Welt als eben ein solcher begreifen. Mag nämlich immerhin wieder der Zeitlauf es gewesen sein, wodurch jene bekannte, in der Geschichte der Philosophie merkwürdige Umwandlung des strengsten und reinsten Idealismus in jene pantheistische Weltansicht hervorgebracht wurde, die eben auch Fichte's spätere Erziehungsgrundsätze bestimmte: so ist doch leicht zu zeigen, daß selbst schon in der Philosophie Fichte's, als er noch schlechthin transcendentaler Idealist war, der Begriff des Allgemeinen, der Gattung, für die ganze praktische Sphäre, also für Alles, was Handlung und Bildung betrifft, ein großes Moment ausmacht, und daß mithin, selbst wenn jene Umwandlung auch nicht historisch schon vor den Reden an die deutsche Nation geschehen und fertig gewesen wäre, dennoch die Erziehungslehre Fichte's, wollte er 1808 eine solche geben, leicht eine demokratische Richtung, eine nicht auf das Individuum, sondern auf das Volk gebaute Richtung hätte annehmen können. Um dies einzusehen, braucht man sich nur daran zu erinnern, daß auch vom Transcendental-Philosophen die Natur schon als ein organisches Ganzes gesetzt, daß diesem ein allgemeiner Bildungstrieb zugeschrieben wurde,

daß nach ihm Jeder ein organisches Naturproduct ist, dessen natürliche Bildung durch Erziehung im weitesten Sinne, d. h. durch die Einwirkung der Gesellschaft überhaupt hervorgebracht werde, daß das Individuum seinen eigenen Zweck nur im Zusammenhange aller Anderen vermittelst desselben Zweckes denken kann, daß nicht wir unser Endzweck sind, sondern Alle es sind, daß dieser Endzweck in der gänzlichen Vernichtung des Individuums, in einer Verschmelzung desselben in die absolut reine Vernunftform besteht, und daß zu dem Ende eine gleiche Erziehung Aller gefordert wird. Sind nun solche Lehren allerdings, unter consequenter Festhaltung des Idealismus, nur als Extravaganzen einer im empirischen, und deßhalb für diesen selbst unwahren Bewußtsein gewissermaßen instinctartig wirkenden Phantasie anzusehen, wodurch es sich verräth, daß das Denken erzwungener Weise von der Natur der Dinge losgerissen, nicht aber von dieser begriffsmäßig durchdrungen ist: so belegen sie doch augenscheinlich den Ausspruch, daß in ihnen ebenso natürlich, wie in der Zeit und in der von ihr hervorgerufenen späteren Philosophie Fichte's, diese pädagogische Endansicht vorgebildet lag, die sich ihm später unabhängig davon auf dem schon angegebenen Wege aufdrang.

50. Als ein Fehler der vormaligen Erziehung aber erschien es Fichte zunächst, daß diese immerhin zwar dem Zögling gewisse Bilder von religiöser, sittlicher, gesetzlicher Denkart, von allerhand Ordnung und guter Sitte vor die Augen gestellt, hiermit jedoch nicht bis in die Wurzel der eigenen Lebensregung des Zöglings eingegriffen habe. Nur dessen Gedächtniß und Phantasie sei mit Worten und Redensarten, mit matten Bildern angefüllt, neben denen die Selbstsucht ihren eigenen Weg gehen konnte; diese sei nicht zurückgedrängt und nicht von der Liebe für die sittliche Weltordnung überwunden, von dem glühenden Affecte, der zur Darstellung im Leben treibt. Ferner habe sie sich eingebildet, daß sie, weil der Zögling einen freien Willen besitze, den keine Erziehung ihm nehmen könne, sich deßhalb auch nur auf Ermahnung und Anrathen beschränken müsse; indem sie aber hiermit bekenne, daß nach aller ihrer Wirksamkeit der Wille dennoch frei, d. i. unentschieden schwankend zwischen Gutem und Bösem bleibe, lege sie selbst an den Tag, daß sie den Willen, und da dieser die Grundwurzel des Menschen sei, den Menschen selbst zu bilden durchaus weder vermocht noch gewollt habe, sondern dies überhaupt für unmöglich halte. Endlich habe solche Erziehung sich nur auf eine geringe Zahl von Indi-

viduen beschränkt, dagegen das Volk, auf dem doch das Gemeinwesen eigentlich ruhe, von sich ausgeschlossen und dem Ungefähr überlassen.

51. Diesen Irrthümern gegenüber stellt nun die neue Erziehung zuerst den Grundsatz auf, daß alle Bildung dahin strebt, ein bestimmtes und beharrliches Sein hervorzubringen, das nicht mehr wird, sondern ist, und nicht anders sein kann, als so, wie es ist. Ohne ein solches Streben wäre die Bildung nicht Bildung, sondern ein zweckloses Ziel; ehe sie ein solches Sein hervorgebracht hat, ist sie noch nicht vollendet. Dazu aber hat die Erziehung mehr zu thun, als den Zögling bloß anzureden oder zu ermahnen: sie muß ihn *machen*, und zwar so, daß er gar nicht anders wollen kann, als sie selbst will, daß er wolle; sie muß einen festen und nicht weiter schwankenden Willen nach einer sicheren Regel hervorbringen, mit Nothwendigkeit erzeugen die Nothwendigkeit, die sie beabsichtigt. Der Zögling soll nicht, wie bisher, seinem eigenen oder fremden Zufalle überlassen, sondern seine Bildung zum Menschen soll unter die Botmäßigkeit einer besonnenen Kunst gebracht werden, die ihren Zweck sicher erreicht, oder, wo nicht, wenigstens weiß, daß er nicht erreicht ist. Hierin, daß sie eine sichere und besonnene Kunst ist, einen festen und unfehlbar guten Willen im Menschen zu erzeugen, liegt das erste Merkmal der neuen Erziehung.

52. Dieselbe muß ferner — im Gegensatz zu jener bisher genährten und zum Verderbniß des Sittlichen durch Furcht und Hoffnung mit dem guten Willen verknüpften Selbstliebe und Selbstsucht — an die Stelle der letzteren eine andere Liebe setzen, nämlich die, welche unmittelbar auf das Gute schlechtweg als solches geht: sie muß, um den Willen des Zöglings als einen nothwendig guten zu begründen, das alleinige Wohlgefallen an dem Guten als solchem zu einem unwandelbaren Sein im Zögling erheben. Ein solches Wohlgefallen aber, das einen noch nicht vorhandenen Zustand hervorbringen soll, setzt ein dem Geiste vorschwebendes Bild dieses Zustandes voraus, welches das zur Ausführung treibende Wohlgefallen auf sich zieht: mithin ein Vermögen, selbstthätig dergleichen Bilder zu erzeugen, die als Vorbilder der Wirklichkeit von dieser unabhängig sind. An dieses Vermögen hat die neue Erziehung recht eigentlich die Bildung des Geschlechts anzuknüpfen, da nur unter der Bedingung der Selbstthätigkeit auch das Wohlgefallen an dem Bilde ein thätiges und schöpferisches, ein zur Kraftäußerung reizendes werden kann. Dabei ist anzunehmen, daß

diese im Zögling zu entwickelnde Thätigkeit ohne Zweifel nach Regeln vor sich geht, welche dem Thätigen bis zur Einsicht ihrer einzigen Möglichkeit in unmittelbarer Erfahrung an sich selbst kund werden. Indem sie mithin zugleich Erkenntniß hervorbringt, muß ihre Bildung im letzten Erfolge auch Bildung des Erkenntnißvermögens im Zögling sein, und zwar nicht etwa eine bloß historische an den stehenden Beschaffenheiten der Dinge, sondern eine höhere philosophische, an den Gesetzen, nach denen die stehende Beschaffenheit der Dinge nothwendig wird. Hiermit hat die neue Erziehung erst den rechten Begriff des Lernens gewonnen, das demnach kein Aufnehmen von außen, sondern eigene, in einem uns bekannten Punkte nur angeregte, dann aber in ihrem Leben erhaltene und in ihren Fortschritten regelmäßig gelenkte Selbstthätigkeit ist.

53. Und hierin liegt zugleich der dritte Unterschied der neuen Erziehung von der vormaligen. Diese beabsichtigte immer geradezu Erkenntniß und ein gewisses Maß eines Erkenntnißstoffes, den sie aus den bestehenden Eigenschaften der Dinge hernahm und, ohne einen Grund dafür angeben zu können, nur glauben und merken, nur leidend durch das lediglich im Dienste der Dinge stehende Gedächtniß auffassen ließ, wodurch es nie zur Ahnung des Geistes als eines selbstständigen und uranfänglichen Princips der Dinge kommen konnte. Die neue Erziehung dagegen geht unmittelbar nur auf Anregung regelmäßig fortschreitender Geistesthätigkeit; die Erkenntniß ergiebt sich ihr nebenbei, doch als nicht ausbleibende Folge; sie ist allerdings ein wesentlicher Bestandtheil der zu erlangenden Bildung, indem allein in ihr das Bild für das wirkliche Leben, das die künftige Thätigkeit des zum Mann gewordenen Zöglings anregen soll, kann aufgefaßt werden: aber man kann und darf sie deshalb doch nicht als den unmittelbaren Bildungszweck denken, da sie sich, wenn der Geist nur thätig ist, von selbst einstellt. Desgleichen entsteht durch die neue Erziehung eine Erkenntniß der die Möglichkeit aller geistigen Thätigkeit bedingenden Gesetze dieser Thätigkeit, eine über alle Erfahrung erhabene und allgemeine Erkenntniß, die alle nachher mögliche Erfahrung schon im Voraus unter sich befaßt.

54. Endlich aber wird die neue Erziehung auch noch den außerordentlichen Erfolg haben, daß sie, indem der Zögling nicht aus irgend einem sinnlichen Triebe lernt, sondern bloß aus Liebe zu der Thätigkeit geistig thätig ist, dessen Selbst erhöhet und ihn in eine ganz neue Ord-

nung der Dinge, in welche bisher nur wenige von Gott Begünstigte zufällig kamen, besonnen und nach einer Regel einführt. Durch diese Art der geistigen Bildung wird der Zögling unmittelbar zu der Sittlichkeit vorbereitet, da die Wurzel der Unsittlichkeit, die Selbstsucht, ausgerottet und die Bildung zum reinen Wollen, die nach der bisherigen Erziehung erst als das Spätere dem schon durch sinnliche Antriebe verdorbenen Herzen angemuthet wurde, das Erste geworden ist, dermaßen, daß, wenn späterhin doch die Selbstsucht innerlich erwachen oder von außen angeregt werden sollte, sie zu spät kommt und in dem schon ausgefüllten Gemüthe keinen Platz mehr findet. —

55. Man sieht, daß diese charakterisirenden Züge der neuen Pädagogik nicht im Mindesten zurückbleiben weder hinter der Begeisterung, womit der Gegenstand aufgefaßt, noch hinter den Wünschen, womit seine Ausführung gehofft war. Der Volksredner erscheint in der Gestalt des Pädagogen als derselbe unerfahrene Moralist, als welcher er in seinem System der Sittenlehre, ohne rechts noch links zu blicken, mit seiner überschwenglichen, alle Empirie weit hinter sich lassenden Freiheit und Spontaneität auftritt. Der einmal gefaßte Gedanke, entsprungen in der Phantasie ohne Kenntniß seiner Bedingungen, überwältigt nicht bloß das ganze Denken, sondern er soll und muß und wird auch die Welt der Thatsachen überwältigen. Ihr Alle habt es falsch gemacht, schon deshalb, weil Ihr muth- und kraftlos genug seid, das Geschäft der Erziehung an die elende und gemeine Natur der Sinnlichkeit anzuknüpfen, ohne Euer Thun in die Sphäre des allein seienden und sich schaffenden Geistes zu versetzen, ohne von innen heraus den Zögling sich selbst finden und sich in einer Ordnung anderer und höherer Dinge erkennen zu lassen! Ihr habt das Letzte zum Ersten, das Schlechte zum Guten umgestempelt, und steht darum vor der Natur des Zöglings wie vor einer fremden und nicht anzutastenden Macht, statt ihr durch sich selbst, dadurch, daß Ihr sie ihre eigene Freiheit verstehen lehrt, beizukommen! Diese ihre eigene Freiheit aber ist ihr Wollen, das Selbstthun, welches, von ihr innerlich gesehen, so unfehlbar gewiß, wie sie will und thut, ihr Erkenntniß und Sittlichkeit schafft. Dies, daß der Zögling seine ursprünglich sich selbst in Bewegung setzende Thätigkeit sieht und dadurch voll Liebe zur reinen geistigen That werde, ist die Aufgabe und der Zweck der wahren Erziehung!

56. Eine so schon im Begriffe von aller Empirie losgerissene und

aus der Höhe der Abstraction herabsteigende Erziehung konnte denn auch wohl nicht umhin, Bedingungen zu ihrer möglichen Erfüllung zu fordern, die ebenso sonderbar und eigenthümlich, wie jene selbst, sind. Wie in anderen Fällen, wo der transcendentale Idealist practisch und das Leben lenkend und bildend auftreten, also mit dem empirischen Bewußtsein und mit der Natur sich auseinandersetzen soll, so kann auch hier die Folge nicht ausbleiben, daß er umstoßend und gewissermaßen tyrannisch verfahren, wenigstens um ein großes Stück von dem gewöhnlichen Gange der Dinge abweichen muß. Dasselbe hatte sich bei Fichte schon im Naturrechte und besonders in seinem bekannten „geschlossenen Handelsstaate" gezeigt, der in demselben Verhältnisse zur Gesellschaft, wie hier die Erziehung zum Individuum steht. Doch soll damit keineswegs ohne Weiteres ein Tadel ausgesprochen und am wenigsten eine Widerlegung des Idealismus bezweckt sein, da aus dem Gegensatze, worin eine Lehre zum Leben und zur Natur steht, und wäre derselbe auch noch so groß, niemals schlechthin auf ihre Unwahrheit geschlossen werden darf. Versuchen wir dagegen, zunächst die Bedingungen und die Ausführung der neuen Erziehung anzugeben: das Urtheil über sie kann sich später der Leser selbst bilden.

57. Die erste Bedingung, wenn der Erziehungszweck erreicht werden soll, ist, daß der Zögling von Anbeginn ununterbrochen und ganz unter dem Einflusse der neuen Erziehung stehe, daß er von dem Gemeinen gänzlich abgesondert und vor jeder Berührung damit verwahrt werde. Er muß niemals hören, weder daß ein Anderer um seiner Erhaltung und seines Wohlseins willen sich regen könne, noch daß man um deswillen lerne und das Lernen dazu überhaupt etwas helfen würde. Dies wird, wenn der Zögling im Hause der Eltern bleibt, nur in den wenigsten Fällen stattfinden, bei den arbeitenden Ständen aber gewiß niemals, wo wegen des Druckes, der Angst um das tägliche Auskommen und wegen der Gewinnsucht, die sich hinzufügt, die wahre Erziehung weder angefangen, noch fortgesetzt und vollendet werden kann. Unser Begriff von der Erziehung ist zudem, wie gesagt, der höhere Begriff einer Nationalerziehung, und sowohl dieser, wie das Leben der Menschheit, so wie es ist, verlangt, daß das Geschlecht erst einmal gänzlich von sich losgerissen und durch die neue Erziehung hindurchgeführt werde; erst dann wird sich entscheiden lassen, welchen Theil der Nationalerziehung man dem Hause anvertrauen wolle. Nun ist aber nicht zu erwarten, daß die Ältern allgemein willig sein

werden, sich von ihren Kindern zu trennen, und selbst gewisse Staatsmänner werden sagen, daß der Staat nicht das Recht habe, für den Erziehungszweck Zwang anzuwenden. Allein nach gehöriger Verständigung werden sich theils auch viele Ältern bereitwillig finden, theils ist das Recht des Staates, sie zu zwingen, hier ebenso begründet, wie er andererseits die Familien zum Kriegsdienst oder zu anderen Leistungen zwingt; und endlich mag immerhin, wenn hier der Zwang einmal beschränkt sein soll, die Anzahl der Kinder jener unverständigen Ältern nach der bisherigen Weise aufwachsen, lediglich als ein merkwürdiges Andenken der alten Zeit und um das neue Geschlecht zur lebhaften Erkenntniß seines höheren Glückes anzufeuern.

58. Da ferner die Vernichtung der Selbstsucht und die Entwickelung der freien Thätigkeit des Geistes nicht der einzige Erziehungszweck ist, sondern diese auch beabsichtigt, daß der Zögling in und mit jener Thätigkeit frei das Bild einer sittlichen Ordnung des vorhandenen Lebens entwerfe, dieses Bild mit Liebe umfasse, und getrieben werde, es durch sein Leben wirklich darzustellen: so ist es nöthig, daß die Zöglinge, um an ihnen die Fortschritte ihrer thatsächlichen Liebe zur sittlichen Ordnung beobachten und abschätzen zu können, obwohl abgesondert von der Gemeinschaft der schon Erwachsenen, dennoch unter einander selbst in Gemeinschaft leben.*) Sie müssen ein für sich selbst bestehendes Gemeinwesen bilden, das eine genau in der Natur der Dinge gegründete und von der Vernunft geforderte Verfassung hat. In dieser Ordnung muß dann jeder Einzelne um des Ganzen willen immerfort gar Vieles unterlassen, worüber er, um ihn von der Nothwendigkeit solcher durch die gesellschaftliche Ordnung geforderten Unterlassungen zu überzeugen, genau zu unterrichten und wozu er im Nothfall selbst durch Furcht vor Strafe und deren Vollziehung zu zwingen ist (!). Andererseits wird dem guten Willen des Zöglings selbst dadurch ein freier Spielraum gegeben, daß jeder Einzelne für das Ganze auch etwas thun und handelnd leisten kann, indem außer dem Lernen auch noch körperliche Übungen, mechanische, aber zum Ideale veredelte Arbeiten des Ackerbaues und mancherlei Handwerke in dem Gemeinwesen vorkommen, wobei der Geschicktere den weniger Geschickten helfen und sie unterrichten, vielerlei Geschäfte zum Besten des Ganzen vollziehen,

*) Das Gesagte bezieht sich auf Knaben und Mädchen zugleich.

und, ohne auf Lohn oder Lob irgendwie Anspruch zu haben, allein die Freude an seinem Thun und Wirken für das Ganze genießen kann. Solche Zöglinge, auf die sich hierbei in jedem Falle mit Sicherheit rechnen läßt, kann die Erziehung alsdann ruhig in die Welt entlassen; in ihnen ist die Liebe angezündet, welche von nun an Alles, was an ihre Lebensregung gelangt, ergreifen wird; sie werden nun auch in dem größeren Gemeinwesen unwandelbar dasselbe sein und bleiben, was sie in dem kleineren waren.

59. Hiermit ist indeß die Erziehung nur so weit beendigt, wie weit sie im Namen dieser Welt vom Zögling kann verlangt werden; er ist erst als Bürger gebildet, aber noch nicht in sich und für sich vollendet. Hierzu gehört noch, daß er eine Einsicht in die höhere, über der Ordnung der menschlichen Gesellschaft erhabene, eine Einsicht in die Ordnung des geistigen Lebens überhaupt empfängt, daß er sich ein Bild jener sittlichen Weltordnung, die da niemals ist, sondern ewig werden soll, durch eigene Selbstthätigkeit vorgezeichnet, und innig verstanden und eingesehen hat, daß es nicht anders sein könne. Er muß gefunden haben, daß nichts wahrhaftig da ist, als das geistige Leben in dem Gedanken, das trotz seiner mannigfaltigen Gestaltungen durch ein in Gott selbst gegründetes Gesetz Eins ist, in welchem er sein eigenes Leben als ein ewiges Glied in der Kette der Offenbarung des göttlichen Lebens, so gut wie jedes andere geistige Leben, als ein heiliges zu erkennen und als solches zu schätzen habe; kurz: der Zögling muß noch religiös gebildet sein. Wie weit dieser Zweck der Erkenntniß nach in dem Zöglinge gelungen ist, wird leicht sein zu beurtheilen; nicht aber eben so, ob die Religionserkenntniß nicht todt und kalt bleiben, sondern im wirklichen Leben sich ausdrücken werde. *Denn an und für sich enthält die Religion keinen Antrieb, zu wirken*, sondern sie bekommt diesen nur entweder in einer höchst unsittlichen und verdorbenen Gesellschaft, oder wenn die Wirkungssphäre des Menschen nicht innerhalb der gesellschaftlichen Ordnung, sondern über derselben liegt. Deshalb kann auch die erlangte Religionseinsicht in dem Gemeinwesen der Zöglinge nicht praktisch werden, da dieses schon ein wohlgeordnetes und durch die Sittlichkeit vollständig bestimmtes und gelenktes ist: nur erst in dem ernstlich gemeinten Leben, falls die Verhältnisse den Zögling zu hohen Stufen sollten fortschreiten lassen, wird derselbe möglicher Weise der Religion als eines Antriebes bedürfen. Daß aber alsdann ein solcher Antrieb, wenn der Fall eintreten sollte, unfehlbar wirken werde, davon kann die Erziehung

sich nur dann überzeugt halten, wenn sie jede Erkenntniß, also auch die religiöse, gleich von vornherein in dem Zögling als eine lebendige begründet hat.

60. Eine andere Hauptfrage für Fichte war es nun, an welche in der damaligen Gegenwart vorhandene Thatsache er die Ausführung seines Erziehungsplanes anknüpfen konnte. Er betrachtete ja diesen Plan keineswegs „als ein bloß zur Übung des Scharfsinnes oder der Streitfertigkeit aufgestelltes Bild", sondern wollte ihn zur Stunde ins Leben eingeführt wissen. Als passenden Anknüpfungspunkt bot sich ihm aber das von Johann Heinrich Pestalozzi ausgegangene Unterrichtswesen dar. Die Schriften dieses Mannes hatten Fichte, wie er selbst bemerkt, auf das lebhafteste ergriffen; dessen Persönlichkeit sprach ihn mit ihrer „wunderwirkenden" Kraft an; die Erfahrungen und nationalen Bestrebungen dieses „luthergleichen" Mannes stellten die Nothwendigkeit und das errettende Vermögen desselben Erziehungsbegriffes ins Licht, auf den auch Fichte seine Hoffnung der deutschen Wiedergeburt gegründet hatte. Natürlich jedoch mußte dieser Gedanke bei Fichte einen gewaltigeren Umfang bekommen, als ihm von Pestalozzi gegeben war. Der Letzte war schon glücklich genug, sein menschenfreundliches Werk an dem armen Volke zu verrichten, Jenem genügte nur die Vollziehung an der Nation schlechthin. Auch war es natürlich, daß Fichte in vieler Hinsicht von der Methode und dem Bildungsgange Pestalozzi's sich entfernte: Dieser war ja nur der geniehafte Erfinder einer besseren Erziehung, Jener aber der erkenntnißvolle und construirende Philosoph, der in seinem System die Norm aller Dinge hatte. Diese Unterschiede werden von selbst sichtbar, wenn jetzt der Lehrgang der Fichteschen Nationalerziehung näher angegeben wird.

61. Zunächst hebt Fichte hervor, daß er in Absicht der Form dasselbe wolle, was Pestalozzi, nämlich nicht die bisherige Willkür, sondern eine feste und sicher berechnete Kunst der Erziehung; daß er ferner auch in Betreff des Inhalts bei dem ersten Schritte noch mit Pestalozzi übereinstimme, indem wenn er zu allererst die freie Geistesthätigkeit des Zöglings zum Entwerfen von Bildern anregen wolle, dies dasselbe sei, was Pestalozzi eine Einführung des Zöglings in die unmittelbare Anschauung nenne. Die Eigenthümlichkeit Fichte's tritt aber sogleich darin hervor, daß er den Pestalozzischen Gedanken, der erste Gegenstand für die Erkenntniß des Kindes müsse das Kind selbst sein, nicht, wie jener, auf den Körper, sondern auf die innere Thätigkeit der Empfindung bezieht. „Ist denn

der Körper des Kindes, fragt Fichte, das Kind selbst? Wäre, wenn es doch ein menschlicher Körper sein soll, der Körper der Mutter ihm nicht weit näher und sichtbarer? Und wie kann doch das Kind eine anschauliche Erkenntniß von seinem Körper bekommen, ohne zuerst gelernt zu haben, denselben zu gebrauchen? Jene Erkenntniß ist ein bloßes Auswendiglernen von willkürlichen Wortzeichen, das durch die Überschätzung des Redens herbeigeführt wird. Die wahre Grundlage des Unterrichts und der Erkenntniß ist, um es in der Pestalozzischen Sprache zu bezeichnen, ein A B C der Empfindungen.*) Wie das Kind anfängt, Sprachtöne zu vernehmen und selbst nothdürftig zu bilden, muß es geleitet werden, sich vollkommen deutlich zu machen, ob es hungere oder schläfrig sei, ob es die mit dem oder dem Ausdrucke bezeichnete, ihm gegenwärtige Empfindung sehe, oder ob es vielmehr dieselbe höre u. s. f., oder ob es wohl gar etwas bloß hinzudenke (!); wie die verschiedenen, durch besondere Wörter bezeichneten Eindrücke auf denselben Sinn, z. B., die Farben, die Schalle der Körper u. s. f. verschieden seien und in welchen Abstufungen: alles dies in richtiger und das Empfindungsvermögen selbst regelmäßig entwickelnder Folge. Hierdurch erhält das Kind erst ein Ich, das es im freien und besonnenen Begriffe absondert, und gleich bei seinem Erwachen ins Leben wird dem Leben ein geistiges Auge eingesetzt, das von nun an wohl nicht wieder von demselben lassen wird." Erst wenn man diese Entwickelung des erkennenden Subjectes selbst an der Empfindung als die Grundlage voraussetzt, kann für die objective Erkenntniß die Pestalozzische Anschauungslehre als zweckmäßige Folge eintreten, bei deren Gebrauche jedoch die Vollendung der Anschauung aller Bekanntschaft mit den Wortzeichen vorangehen soll, die Klarheit solcher Erkenntniß und diese selbst bloß in dem Vermögen beruht, das Angeschaute, sowie es wirklich ist, in der Einbildungskraft wieder zu erzeugen, ob man dazu ein Wort habe oder nicht. Diese Anschauung endlich kann dann in das Gebiet der Mathematik eingeführt werden, so lange, bis an solchen Vorübungen der Zögling hinreichend gebildet ist, um zur Entwerfung einer gesellschaftlichen Ordnung der Menschen und zur Liebe für diese Ordnung, als dem zweiten und wesentlichen Schritte seiner Erziehung, angeführt zu werden.

---

*) d. h. der Sinnesempfindungen, der Wahrnehmungen oder, wie Herbart später sagte, das A B C der Anschauung.

62. Über die nöthigen Anleitungsmittel, um diesen Zweck, dem Zögling an seinen Empfindungen und Anschauungen zu einer erkennenden Ichheit zu verhelfen, und daneben, was sich von selbst versteht, auch seinen Körper kunstgemäß auszubilden, mit Sicherheit zu erreichen, war Fichte nichts weniger, als verlegen: dieselbe Philosophie, die eine deutsche Nationalerziehung überhaupt in Vorschlag brachte, werde auch — in Berathung und Rücksprache mit der Pestalozzischen Erziehungskunst — hierüber eine bestimmte Anweisung zu geben vermögen. Desgleichen bat Fichte, daß man sich auch darüber den Kopf nicht zerbrechen möchte, wie es möglich sei, daß jeder Zögling, auch der aus dem niedrigsten Stande geborene, den von ihm bezeichneten Unterricht, *der allerdings*, wenn man so wolle, *die allertiefste Metaphysik enthalte*, die Ausbeute der abgezogensten Speculation und dermalen sogar von Gelehrten und selbst speculirenden Köpfen nicht begriffenen Speculation sei, nicht bloß überhaupt verstehen, sondern sogar leicht fassen werde; sondern man möge ihm nur auf seinen ersten Schritten folgen, so werde das Andere späterhin die Erfahrung schon lehren.

63. Was die Bildungsart des Sittlichen betrifft, so ist darüber oben im Allgemeinen schon gesagt, daß es einer der Hauptgrundsätze dieser neuen Erziehung sei, mit dem Erkenntnißvermögen des Zöglings zugleich auch immer dessen Liebe für den erkannten Gegenstand anzuregen (54). Diese Liebe aber ist noch nicht die, welche den Menschen mit dem Menschen und alle Einzelne zu einer einigen Vernunftgemeinde der gleichen Gesinnung verbindet; und doch kommt es auf die so beschaffene Liebe bei der sittlichen Erziehung vorzüglich an. Damit diese jedoch eine kunstmäßige Entwickelung jener Liebe unternehmen könne, muß sie über die Natur des Sittlichen überhaupt ein richtiges Verständniß haben, das sich mit Wenigem folgendermaßen geben läßt.

Zunächst muß man die gewöhnliche Annahme, daß der Mensch von Natur selbstsüchtig und böse sei und daß ihm nur erst durch die Erziehung eine sittliche Triebfeder eingepflanzt werde, als eine durchaus falsche verwerfen. Da aus nichts auch nichts wird, und andererseits eine auch noch so weit fortgesetzte Entwickelung eines Grundtriebes diesen doch niemals zu dem Gegentheile von ihm selbst machen kann: so ist klar, daß die Erziehung auch niemals etwas Sittliches würde in das Kind hineinzubringen vermögen, wenn nicht ein solches schon vor aller Erziehung in ihm vorhanden wäre. Mithin ist es ein vorzügliches Erforderniß, die ursprünglichste und reinste Gestalt, in der das Sittliche zum Vorschein kommt, zu kennen. Hierüber spricht sich aber die durchgeführte Speculation, wie auch die gesamte Beobachtung dahin aus, daß jene Gestalt *der Trieb nach Achtung* sei (37) und daß diesem Triebe erst das Sittliche, als einzig möglicher Gegenstand der Achtung, das Rechte und Gute, die Wahrhaftigkeit und die Kraft der Selbstbeherrschung, in der Erkenntniß aufgehe. Die Erziehung zum Menschen wird also die Entwickelung dieses Triebes als ihren ersten Hauptbestandtheil ansehen.

64. Es gestaltet sich aber dieser Trieb auf eine doppelte Weise. Im Kinde, bei dem er von unbedingter Achtung vor der erwachsenen Menschheit ausgeht, erscheint er als der Trieb, von dieser geachtet zu werden und an ihrer wirklichen Achtung, als seinem Maßstabe, abzunehmen, inwiefern es auch selbst sich achten dürfe. Dieses Vertrauen auf einen fremden Maßstab der Selbstachtung ist der eigenthümliche Grundzug der Kindheit und Unmündigkeit, auf dessen Vorhandensein ganz allein die Möglichkeit aller Belehrung und aller Erziehung der nachwachsenden Jugend zu vollendeten Menschen sich gründet. In dem schon mündigen Menschen andererseits äußert sich jener Trieb theils in der Selbstschätzung, wonach er von Anderen nur insofern, als er sie seiner eigenen Achtung würdig findet, selbst geachtet sein will, theils in dem damit verbundenen Verlangen, Andere achten zu können und überhaupt Achtungswürdiges außer sich hervorzubringen.

Mithin, da auch der Zögling einmal soll mündig werden, muß es eine zweite Hauptaufgabe der neuen sittlichen Erziehung sein, jenem ursprünglichen Triebe die letzte Richtung zu geben. Dazu dient, daß man ihn schlechthin nur mit dem Sittlichen selbst nährt, und ihn keineswegs, wie dies bis jetzt so häufig geschah, wo man die Kinder nur auf den Beifall der Umgebung achten lehrte, mit irgend einem ihm fremdartigen Stoffe abfindet. Zu solchem gehören alle Arten von Belohnungen und jeder Beifall für Äußerungen und Thaten des Zöglings, die sich ganz von selbst verstehen und bloße Naturereignisse sind, wie lernen und fleißig sein. Etwas Anderes aber ist es, wo der Zögling Selbstbeherrschung — diese Wurzel aller Sittlichkeit — und Unterordnung selbstsüchtiger Triebe unter den Begriff des Ganzen zeigt, wozu er gehört, und wo er freiwillige Opfer bringt, dessen Wohl zu steigern und zu vermehren: da ist der Beifall, am besten aber auch der im Stillen gegebene, am rechten Platze,

bloß zur Anerkennung und Bestätigung derjenigen Zufriedenheit, die der Zögling mit sich selbst haben kann. Auf diese Weise wird allmälig die Selbstüberwindung im Zögling fest, und seine Herrschaft über sich dauernd werden; er wird, wenn ihm nach und nach der Umfang der sittlichen Welt durch sein eigenes Thun und Handeln klar geworden ist, diejenige moralische Selbstständigkeit erlangen, worin er sein eigenes Gericht halten und jedes fremde Zeugniß entbehren kann.

65. In solcher Art dachte sich Fichte seine Nationalerziehung nach den drei Seiten, als bürgerliche, religiöse, sittliche Bildung, und war in deren Idee so vertieft, daß er sie gleichsam schon ausgeführt im Bilde vor sich sah. Dies bezeugt die Weitläufigkeit, womit er einerseits noch die innere Einrichtung seines Kinderstaates entwickelt, dem er so viel Unabhängigkeit und Selbsterhaltungsvermögen zuschreibt, um keine andere Unterstützung weiter zu bedürfen, als nur die, wodurch er ein für allemal ins Leben gerufen würde, und andererseits die wesentlichen Vortheile erwähnt, die nach seiner Meinung dem Staate und dem deutschen Volke überhaupt, zu dessen Rettung ja der Plan erdacht war, daraus erwachsen sollten. Es scheint überflüssig, ihm hierin noch weiter zu folgen, da das Wesentlichste im Bisherigen mitgetheilt ist, und dem heutigen Pädagogen nur an einer Kenntniß derjenigen Begriffe in den Fichteschen Reden etwas gelegen sein kann, welche in Bezug auf Erziehung überhaupt, ohne gerade den Gedanken der damaligen oder jetzigen politischen Anwendbarkeit oder Unbrauchbarkeit dabei zu berücksichtigen, als bemerkenswerth vorkommen. Hat die Zeit über diesen Nebengedanken längst genug entschieden, so muß man doch, ein wie barokkes Musterbild auch der Idealismus in diesem zweiten Erziehungsplane hinterlassen und wie sehr er auch damit zu erkennen gegeben hat, daß er in seiner neuen Gestalt noch eben so weit, als in der früheren rein transcendentalen Stellung, von einer richtigen Auffassung der pädagogischen Objecte entfernt war, dem hohen und edlen Schwunge der Gedanken nicht weniger Bewunderung, als der sittlich charaktervollen Persönlichkeit ihres Urhebers Achtung zollen. Wurde Beides zu seiner Zeit nicht versäumt, so bleibt jedenfalls auch für immer der Entwurf der Fichteschen Nationalerziehung ein merkwürdiges Document in der Geschichte der philosophischen Pädagogik. —

Lippert & Co. (G. Pätz'sche Buchdr.), Naumburg a/S.

COLUMBIA UNIVERSITY LIBRARIES

This book is due on the date indicated below, or at the expiration of a definite period after the date of borrowing, as provided by the rules of the Library or by special arrangement with the Librarian in charge.

DATE BORROWED	DATE DUE	DATE BORROWED	DATE DUE
C28(1141)M100			

COLUMBIA UNIVERSITY LIBRARIES
0021122121

Butler
D193KD St89

D193KD ST89
Strumpell
Die Padagogik Kant's und Fichte's

DIGITAL